

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

# **Disertační práce**

2018

Jaroslav Najbert

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

**Ústav českých dějin**

**Historické vědy**

## **Disertační práce**

PhDr. Jaroslav Najbert

**Vyrovnávání se s komunistickou minulostí: proměny  
historické edukace v České republice po roce 1989**

**Dealing with the Communist Past: Transformation of  
History Education in Czech Republic after 1989**

Vedoucí práce Mgr. Kamil Činátl, PhD.

2018

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsal samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 27. 3. 2019

Jaroslav Najbert

## Poděkování

Děkuji svému vedoucímu práce Kamilu Čínátlovi za celkové provázení, důležité postřehy a trpělivé čtení. Děkuji také svým kolegům a kolegyním z Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů, zejména Vojtěchu Ripkovi a Jaroslavu Pinkasovi. Děkuji také Hance Havlůjové, která mi během naší odborné spolupráce pomáhala promýšlet, co jsem zrovna potřeboval. Děkuji také pedagogům a svým studentům na Přírodní škole, že se mnou měli trpělivost. Děkuji Aničce, Hance a Jitce za pomoc s redakcí textu. Děkuji všem pedagogům, kteří se zapojili do mého výzkumu, za jejich otevřenost a důvěru, stejně jako děkuji respondentům mých hloubkových rozhovorů. V neposlední řadě děkuji Petře, Nikolce, Františkovi, Martinovi a celé mojí rodině za podporu. Tahle práce je i jejich práce.

## Abstrakt

Cílem disertační práce je přispět k zintenzivnění debaty o potřebě inovovat historickou edukaci v České republice. Zkoumá diskurz *vyrovnávání se s komunistickou minulostí* a jeho důsledky pro historické vzdělávání. V úvodu je s využitím dostupných lingvistických a statistických nástrojů (Český národní korpus, mediální archiv Mediasearch) a interdisciplinární odborné literatury kriticky rozebrán samotný koncept *vyrovnávání se s minulostí*. Pak následují tři studie. První zkoumá veřejnou debatu o výuce komunistické minulosti po roce 1989 a všímá si artikulované nespokojenosti s kvalitou dějepisu. Věnuje se také analýze konceptualizace historického vzdělávání v národním kurikulu po roce 1989. Výsledkem je definování dvou dominantních diskurzivních typů, které ovlivňovaly veřejnou debatu a praxi na školách. Druhá studie se věnuje paměťovým, diskurzivním a didaktickým kontextům aplikace metody orální historie v rámci přístupů historického a vzpomínkového vzdělávání. Odhaluje jak pozitivní, tak problematické aspekty paměťové praxe využití příběhů perzekuce 50. let ve vzdělávání. Třetí studie diskutuje výsledky empirického výzkumu „Jak učíme soudobé dějiny“, kterého se účastnilo v roce 2018 celkem 117 učitelů. Dokládá, že ačkoliv se oborová didaktika reflexi *vyrovnávání se s minulostí* nevěnuje, učitelé tento diskurz přijímají a naplňují reálným obsahem, i když je jeho konceptualizace zároveň nejednoznačná.

Všechny tři studie ilustrují, že proces demokratické transformace byl úspěšný z hlediska obecného směřování vzdělávacího systému a vytvoření pluralitní diskuze o dějinách. Analýza proměny dějepisného kurikula nicméně doložila, že konceptualizace historické edukace postrádá pevný systém, který by učitelům ulehčil účinný rozvoj historického myšlení. Je zjevné, že učitelé potřebují více propracovaný systém oborově specifických cílů a pojmosloví, které by jim umožnily se s novou historickou situací vypořádat. Proto jsou v práci představeny a aplikovány inspirativní zahraniční koncepty historické gramotnosti, historického myšlení a výuky kontroverzních témat, které byly vyvinuty a testovány zejména v angloamerickém prostředí.

## Abstract

The thesis aims to stimulate the debate on the need of improvement of the history education in the Czech Republic. It concentrates on describing the consequences of current historical situation, defined by the dealing with the communist past discourse, to history education. First, it analyses the very concept of dealing with the communist past, using available linguistic and statistic tools (e.g. Czech National Corpus and Mediasearch archive) and multidisciplinary literature. Then the three studies follow. The first case study explores the public debates on teaching of communist history that took place in the public since 1989 and included some criticism of the quality of history education. It also analyses conceptualizations of history education within the national curriculum since 1989. As a result, two dominant discursive types that have had an influence on the public debate about history education and teaching practice

are defined. The second study explores the memory, pedagogical and discursive practices related to the application of oral history method for both remembrance and history education. It examines both positive but also problematic aspects of memory practice in education related to the stories of 1950's persecution. The third study discusses results of empirical research aimed on practice of teaching contemporary history, conducted within the group of 117 teachers in 2018. It proves that despite academic historians and history lecturers tend to avoid research on dealing with the past, teachers accept this discourse, though their conceptualisation seems to be rather ambiguous.

All three studies illustrate that the process of democratic transformation has been successful in terms of setting up the competition of ideas in the field of history as well as the basic orientation of the educational system. However, the curricular analysis of the history education reveals that Czech conceptualisation of the subject lacks a consistent system that would enable teachers to facilitate an effective development of pupils' historical thinking. The analysis reveals that teachers need more consistent and elaborated system of history education aims, objectives and concepts they would use in order to deal with the new historical situation. Therefore, inspiring concepts of historical literacy, historical thinking and teaching controversial issues that have been developed and tested very recently in Anglo-American environment is reviewed and applied.

**Klíčová slova:** vyrovnávání se s minulostí, didaktika dějepisu, Československo v letech 1948–1989, historická gramotnost, politiky paměti, kultury vzpomínání, kritická analýza diskurzu, aplikovaný výzkum.

**Key words:** dealing with the past, history education, Czechoslovakia 1948–1989, historical literacy, politics of memory, cultures of remembrance, critical discourse analyses, applied research.

# OBSAH

---

1. Úvod.....	9
1.1 Vyrovnávání se s minulostí jako symptom proměny výuky soudobých dějin .....	9
1.2 Formativní zkušenosti: Vyhnání Němců, ÚSTR a Přírodní škola.....	14
2. Teoretická a metodologická východiska práce .....	24
2.1 Jak zkoumat fenomén vyrovnávání se s minulostí .....	24
2.1.1 Vyrovnávání se s komunistickou minulostí a proměny historické edukace .....	24
2.1.2 Vyrovnávání se s minulostí - orientační lingvistická analýza .....	25
2.1.2 Politicko-společenský kontext vyrovnávání se s komunistickou minulostí pohledem mediálního archivu NEWTON Mediasearch .....	28
2.1.3 Vyrovnávání se s minulostí jako předmět odborného zájmu .....	38
2.1.4 Vyrovnávání se s minulostí pohledem empirických výzkumů .....	50
2.2 Shrnutí inventury badatelských přístupů a pojmosloví .....	64
2.2.1 Formulování vlastního badatelského přístupu .....	64
2.2.2 Analýza mediálního a odborného diskurzu historické edukace .....	69
2.2.3 Případová studie.....	74
2.2.4 Dotazníkové šetření mezi učiteli „Jak učíme soudobé dějiny“ .....	75
3. Dějepis ve veřejném zájmu .....	77
3.1 Na prahu změny: Dějepis před rokem 1989 .....	77
3.2 Nové pohledy na dějiny: 1989–1993 .....	83
3.3 Hledání nové koncepce 1992–1995.....	99
3.4 Nechceme novou Bílou horu: 1996–2006.....	110
3.5 Učte o zločinech komunismu 1999–2009 .....	125
3.6 Spory o totalitu a každodennost 2009– .....	146
3.7 Shrnutí: Dva diskurzy a dvoje hledání, jak být spokojeni s dějepisem .....	157
3.7.1 Expertně profesní diskurz .....	157
3.7.2 Diskurz vyrovnávání se s minulostí.....	161
3.8 Návrh kompetenčního modelu historického myšlení.....	166
4. Hrdina, nebo vrah? Diskurzivní a metodické kontexty využití pamětnického svědectví perzekuce 50. let .....	173
4.1 Úvod k případové studii .....	173
4.2 Historické ohlédnutí za využitím pamětnického svědectví ve vzdělávání .....	174
4.3 Besedy s pamětníky a aplikace orální historie jako vzdělávací metoda .....	178
4.4 Vzdělávací využití příběhu perzekuce 50. let: Eva Dušková a Miloslav Choc....	184
4.4.1 Expozice: Příběh naší sousedky Evy Duškové .....	184
4.4.2 Historická analýza příběhu Evy Duškové .....	187
4.4.3 Proměny příběhu v didaktických souvislostech .....	190
4.4.4 Didaktické zpracování případu Miloslava Choce pro Letní školu Paměti národa.....	203

4.4.5 Didaktické zpracování případu pro výuku dějepisu na Gymnáziu Přírodní škola.....	205
4.5 Shrnutí analýzy a formulace tezí.....	212
5. Jak se učitelé vyrovnávají s minulostí: empirická sonda do praxe současných učitelů.....	221
5.1 Teoreticko-metodologický rámec šetření .....	221
5.1.1 Cíle a výzkumné otázky .....	221
5.1.2 Konstrukce výzkumných otázek .....	222
5.1.3 Organizace výzkumu a charakteristika zkoumané skupiny učitelů .....	227
5.2 Výsledky empirického šetření .....	230
5.2.1 V čem je výuka soudobých dějin specifická .....	230
5.2.2 Názory na veřejný zájem o výuku soudobých dějin .....	232
5.2.3 Jak učitelé rozumí spojení vyrovnat se s minulostí .....	234
5.2.4 S jakými historickými událostmi se potřebuje současná společnost vyrovnat .....	242
5.2.5 Témata úspěšného vyrovnávání se s minulostí .....	247
5.2.6 Jak zacházíme s minulostí ve škole: kritika antikomunismu .....	250
5.2.7 Dějepis a rodinná paměť.....	256
5.2.8 Vliv osobní, rodinné a generační zkušenosti.....	264
5.2.9 Obávaná témata .....	268
5.2.10 Kritika jednostranné výuky v Haló novinách.....	270
5.2.11 Co učitelé potřebují ke zvýšení kvality výuky.....	275
5.3 Shrnutí výsledků šetření.....	278
6. Závěr: Učíme dějepis ve veřejném zájmu .....	285
7. Seznam použitých zdrojů .....	293
8. Přílohy .....	I
Příloha 1. Podklady k rozboru metodického zpracování příběhu Evy Duškové a Miloslava Choce pro Letní školu Paměti národa, Oucmanice 2016 .....	I
Příloha 2. Pracovní list a písemné prameny pilotáži lekce „Příběh Agenta-chodce a jeho snoubenky: Miloslav Choc a Eva Dušková“ pro Gymnázium Přírodní škola, o.p.s., 18. března 2019 .....	III
Příloha 3. „Jak učíme soudobé dějiny“: Průvodní dopis s oslovením učitelů a instrukce k vyplnění on-line dotazníku .....	VII
Příloha 4. „Pamětníci do škol?!“ .....	VIII
Příloha 5. „Člověk v tísní čte Gramsciho“ .....	X



# 1. ÚVOD

## 1.1 Vyrovnávání se s minulostí jako symptom proměny výuky soudobých dějin

„Pedagog Hruška si myslí, že pokud se naše společnost vůbec s komunistickou minulostí vyrovná, tak jedině ve školách. ‚Musíme však umět mládež zaujmout. Problém je, že mnozí učitelé dějepisu na to nejsou vůbec vybaveni,‘ říká devětatřicetiletý učitel. ‚Ve školách jsou ještě pořád starší učitelé, kteří mají s komunistickou minulostí problém. Jiní učí ze setrvačnosti výkladově a málo poutavě. A absolventi jsou na tom podobně jako kdysi já: z vysoké školy si toho moc nepřinesli. Všichni jsou navíc velmi vytížení,‘ shrnuje situaci.“<sup>1</sup>

Petra Sasínová, Učte o zločinech komunismu, vyzývají učitelé kolegy, Aktuálně.cz, 11. 12. 2008

Rok 2009 byl bohatý na události, jak dokládá fotogalerie zpravodajského serveru iDnes.cz. Česká republika si připomínala dvacáté výročí sametové revoluce a půl roku předsedala Radě Evropské unie. Zemřeli Waldemar Matuška, Michael Jackson a také Milena Dvorská. Film Karamazovi získal Českého lva a při povodních zahynulo 15 lidí. Dílo umělce Davida Černého Entropa vyvolalo kontroverzní reakce. Naši zemi navštívili americký prezident Barack Obama i papež Benedikt XVI. Americká vláda si rozmyslela stavbu radaru v Brdech. Nezaměstnanost v České republice rostla nejrychleji v novodobé historii a Spojené státy americké zaznamenaly největší krach průmyslového podniku v dějinách - dluh automobilky GM zaplatila americká vláda. Vládě Mirka Topolánka byla vyslovena nedůvěra, předčasné volby se nakonec odložily na další rok. Medaili za zásluhy od prezidenta Václava Klause obdržel Karel Gott a lvi v liberecké zoo roztrhali bílou tygřici.<sup>2</sup>

Kdybychom si položili otázku, zda byl rok 2009 oproti jiným rokům zlomový z hlediska politiky, hospodářství či kultury, jistě bychom v tomto kaleidoskopickém souboru disparátních událostí našli argumenty, které by nasvědčovaly tomu, že ano. Rok 2009 byl nicméně výrazný i z hlediska vzpomínání na minulost. Dvacet let od revoluce 1989 se na jednu stranu mohutně slavilo veřejnými happeningy, nicméně globální hospodářská krize nabývala nevídaných rozměrů a společně s pádem vlády stála na počátku výrazného poklesu důvěry veřejnosti v kvalitu české polistopadové transformace. Tím však výčet významných událostí nekončí.

Na začátku roku obvinila odborná sekce školství KSČM ve svých prohlášeních některé vzdělávací iniciativy i autory učebnic z politické manipulace mládeže prostřednictvím antikomunistického zkreslování dějin na základě polopravd a lží.<sup>3</sup> Obě prohlášení vyprovokovala odmítavé reakce politiků, historiků i různých vzdělávacích subjektů.

<sup>1</sup> SASÍNOVÁ, Petra. Učte o zločinech komunismu, vyzývají učitelé kolegy [online]. *Aktuálně.cz*, 11. 12. 2008 [cit. 22. 6. 2014]. Dostupné z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/ucte-o-zlocinech-komunismu-vyzyvaji-ucitele-kolegy/r~i:article:624629>.

<sup>2</sup> Rok 2009 ve fotografiích [online]. *iDNES.cz*, 25. 12. 2009 [cit. 22. 2. 2019]. Dostupné z [http://infografika.idnes.cz/zpravy/rocenka09/rocenka\\_2009.html](http://infografika.idnes.cz/zpravy/rocenka09/rocenka_2009.html).

<sup>3</sup> *Výzva Odborné sekce školství ÚV KSČM k aktivnímu postoji veřejnosti proti antikomunismu, neonacismu a rasismu* [online]. Praha, 10. ledna 2009 [cit. 22. 2. 2017]. Dostupné například z <http://www.ksm.cz/z-domova/vyzva-k-aktivnimupostoji-verejnosti-proti-antikomunismu-neonacismu-a-rasismu.html>. *K dnešním učebnicím. Zajímalo by nás...* [online]. Odborná sekce školství ÚV

Bez většího povšimnutí českých médií<sup>4</sup> přijal Evropský parlament 4. dubna společné usnesení o *Svědomy Evropy a totalitarismu*.<sup>5</sup> Europoslanci v němž žádali, aby byl 23. srpen - den podepsání tzv. paktu Molotov-Ribbentrop v roce 1939 - vyhlášen Evropským dnem obětí všech totalitních a autoritářských režimů.<sup>6</sup> Parlament vyzval k otevření tajných historických archivů a k přijetí širokých opatření na přezkoumání minulosti. „Evropa nebude sjednocena, dokud nebude schopna nahlížet na svoji historii jednotně, neuzná nacismus, stalinismus a fašistické a komunistické režimy za společné dědictví a nepovede otevřenou a důkladnou diskusi o jejich zločinech v minulém století,“ citoval europoslance internetový deník Evropské noviny.<sup>7</sup> Usnesení podpořené i většinou českých europoslanců (kriticky se v rozpravě vyjádřil např. poslanec za KSČM Vladimír Remek) předpokládalo vytvoření *Platformy evropské paměti a svědomí*, která by sloužila k síťování a spolupráci mezi národními výzkumnými institucemi.

O několik měsíců později přijalo Parlamentní shromáždění Organizace pro bezpečnost a spolupráci v Evropě (OBSE) ve Vilniusu - tentokrát za naprostého nezájmu českých médií - rezoluci s názvem *Znovusjednocení rozdělené Evropy*, ve kterém konstatovalo, že „ve 20. století evropské země zažily dva velké totalitní režimy, nacistický a stalinistický, z nichž oba vedly ke genocidě, porušování práv a svobod člověka, válečným zločinům a zločinům proti lidskosti.“ OBSE nadále doporučovala, aby členské země „totalitarismus jasně a nezpochybnitelně odsoudily.“<sup>8</sup>

V září začala Česká televize vysílat retro seriál *Vyprávěj*, který s mottem „V každé době toužíme po štěstí“ zachytil perspektivou rodinné paměti 60., 70. a 80. léta 20. století. Po celou dobu vysílání v letech 2009–2012 si udržel pozici nejoblíbenějšího seriálu v anketě TýTý a zpětně ho můžeme nahlížet jako významný zlom veřejnoprávní vysílací politiky, která umožnila divákům vzpomínat na minulost i perspektivou „obyčejných lidí“. Začátek školního roku využilo i občanské sdružení PANT k oznámení spuštění nového vzdělávacího portálu *Moderní dějiny.cz*, jehož výukové materiály v současnosti využívá 7 600 registrovaných uživatelů, učitelů dějepisu a společenských věd.<sup>9</sup> Stal se tak patrně nejrozšířenější vzdělávací pomůckou pro výuku minulosti v zemi.

---

KSČM, 2. března 2009 [cit. 3. 3. 2019]. V současnosti je text dostupný na internetových stránkách Komunistického svazu mládeže, viz <http://www.ksm.cz/historie/k-dnesnim-ucebnicim-zajimalo-by-nas-.i.html>.

<sup>4</sup> Podle archivu NewtonMedia o něm krátce referovaly pouze ČTK, Český rozhlas, Evropské noviny a server Aktuálně.cz.

<sup>5</sup> *European Parliament resolution on European conscience and totalitarianism* [online]. European Parliament, 2. 4. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+IM-PRESS+20090401IPR53245+0+DOC+XML+V0//EN>.

<sup>6</sup> Usnesení přitom navazovalo na dřívější celoevropské iniciativy, například Rezoluci 1481 Parlamentního shromáždění Rady Evropy z roku 2006 nebo Prohlášení Evropského parlamentu z 23. září předchozího roku. Viz *Declaration of the European Parliament on the proclamation of 23 August as European Day of Remembrance for Victims of Stalinism and Nazism* [online]. European Parliament, 23. 8. 2008 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0439+0+DOC+XML+V0//EN>.

<sup>7</sup> Měsíc v Evropské unii. *Evropské noviny*, 24. 4. 2009, s. 6.

<sup>8</sup> Resolution on Divided Europe Reunited: Promoting Human Rights and Civil Liberties in the OSCE Region in the 21st Century. In: *Vilnius Declaration of the OSCE Parliamentary Assembly and Resolutions Adopted at the Eighteenth Annual Session* [online]. Vilnius: OSCE Parliamentary Assembly, 2009, s. 48–49 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://www.oscepa.org/documents/all-documents/annual-sessions/2009-vilnius/declaration-6/261-2009-vilnius-declaration-eng/file>.

<sup>9</sup> Podle Petra Šimíčka má portál v průměru 1 200 unikátních návštěv denně a využívá ho 7 600 registrovaných učitelů dějepisu a společenských věd. Viz ŠIMÍČEK, Petr. Období socialismu v Československu a Polsku v prostředí portálu Moderní dějiny.cz,

Občanské sdružení PANT se veřejně prezentovalo v prosinci předchozího roku konferencí *I mlčení je lež aneb proč je potřebné mluvit a učit o komunistických zločinech*, na které diskutovali vedle učitelů a historiků i političtí vězni, disidenti a novináři. Jeden ze spolupracujících učitelů Jiří Hruška vyjádřil pro média přesvědčení, že pokud se může česká společnost s komunistickou minulostí vyrovnat, tak jedině v prostředí školní výuky.<sup>10</sup>

A konečně v listopadu se do vzdělávacího projektu společnosti Člověk v tísni *Jeden svět na školách - Příběhy bezpráví* zapojilo rekordních 795 škol. V rámci slavnostního večera obdrželi první Cenu Příběhů bezpráví studenty nominovaní Jan Moravec in memoriam, Stanislav Rejthar in memoriam a Kamila Moučková.<sup>11</sup>

Tyto události, které sice server iDNES.cz nepovažoval pro rok 2009 za významné, ilustrují proces postupné proměny české kultury vzpomínání, kterou v uplynulých letech zažívali a nadále zažívají také čeští učitelé dějepisu a společenských věd. Jejich odborná práce se stala objektem veřejného zájmu občanských sdružení, rodičů, novinářů i politiků, kteří prosazují na národní i celoevropské úrovni různé nároky na jejich profesi, které lze označit za *politiku paměti*.

Určitou dominanci v této politice získala paměť, která je provázena morálním apelem, aby byly zločiny komunismu zkoumány a odsouzeny stejně jako zločiny nacismu. Stalo se samozřejmou součástí veřejného diskurzu formulovat nároky na nutnost *vyrovnání se s minulostí*. Tato veřejná starost o paměť se stala předmětem odborného zájmu. Paměťoví teoretici Jeffrey C. Alexander, Marianne Hirschová nebo Jan a Aleida Assmannovi si ve svých publikacích a esejích všimají například toho, že postmoderní společnost na přelomu tisíciletí se více než vytváření vizí pro budoucnost věnuje ohlížení se za problematickou minulostí. Zejména od poloviny 90. let jsme podle nich svědky rituálních omluv státních reprezentantů, vyjadřujících lítost nad kolektivním proviněním, za činy a zločiny minulosti, jako jsou holokaust, otroctví nebo kolonialismus. Výklad dějin ztrácí i díky tomu charakter vyprávění o heroických politických činech. Namísto slavných hrdinů a bitev se v kulturní paměti prosazuje perspektiva „obyčejných lidí“ - obětí, které byly v bezprecedentních situacích vystaveny nepochopitelnému utrpení, jež však alespoň někteří dokázali s větším či menším štěstím přežít. Vzpomínky pamětníků se tak stávají na jedné straně zdrojem smutku, na straně druhé pak varováním i poučením do budoucnosti.<sup>12</sup>

---

ve výukových materiálech a akcích PANT. In: GRACOVÁ, Blažena – TOMÁŠEK, Martin (eds.). *Obraz období „socialismu“ v českých a polských učebnicích*. Ostrava: University of Ostrava, 2016, s. 178–184.

<sup>10</sup> *I mlčení je lež aneb proč je potřebné mluvit a učit o komunistických zločinech. Sborník z konference*. Ostrava: PANT, 2009. Dostupné z [http://www.pant.cz/UserFiles/files/sbornik\\_pant\\_pdf](http://www.pant.cz/UserFiles/files/sbornik_pant_pdf). [cit. 3. 3. 2019]. Srov. SASÍNOVÁ, Petra. Učte o zločinech komunismu, vyzývají učitelé kolegy.

<sup>11</sup> *Člověk v tísni, o.p.s. Výroční zpráva 2009* [online]. [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné také online z <https://www.clovekvitsni.cz/kdo-jsme/vyrocní-zpravy>.

<sup>12</sup> ALEXANDER, Jeffrey C. et al. *Cultural Trauma and Collective Identity*. Berkeley: University of California Press, 2004. ASSMANN, Jan. *Kultura a paměť. Písmo, vzpomínky a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*. Praha: Prostor, 2001. ASSMANN, Aleida. *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: Verlag C. H. Beck Ohg, 2006. TÁŽ. *Ist die Zeit aus den Fugen?* München: Carl Hanser Verlag, 2013. TÁŽ. *Od kolektivního násilí ke společné budoucnosti. Čtyři modely, jak zacházet s traumatickou minulostí*. In: KRATOCHVÍL, Alexander (ed.). *Paměť a trauma pohledem humanitních věd. Komentovaná antologie teoretických textů*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR – Akropolis,

Britský sociální antropolog Paul Connerton upozorňuje, že samotný životní styl moderní společnosti (např. rychlost dopravy, velikost sídel, „neviditelnost“ světa práce za konzumovaným zbožím, rozvolněné sociální vazby) podkopává základy, na nichž se po tisíciletí „přirozená“ lidská paměť rodila: sdílení vzpomínek se stabilní komunitou fyzicky uchopitelných rozměrů. Technologický rozvoj elektronických médií, která dávají lidstvu k dispozici paměť „umělou“. Zatím víme jen tolik, že díky ní můžeme svědectví a zkušenosti vymírající generace pamětníků, kteří prožili největší katastrofy moderních dějin, uchovávat „živé“ déle, než to bylo možné kdy dřív.<sup>13</sup> Francouzský historik Françoise Hartog píše o krizi nebo dokonce zániku historie. Podle něj s tím, jak se rozpadl moderní konsenzus o pokroku, zmizela i možnost psát historii v jejím tradičním pojetí jakožto spojovacího článku mezi zkušeností minulosti a očekáváním budoucnosti.<sup>14</sup>

Můžeme bez nadsázky mluvit o nové historické situaci, která odráží proměnu vztahování se západních společností k minulosti. Tradiční vztah k minulosti a budoucnosti se „rozpouští“ ve všudypřítomném *présentismu* (F. Hartog), samotné *vyrovnávání se s minulostí* se stalo jednou ze specifických forem traumatického vzpomínání na minulost (A. Assmann) a pojem paměť se začal v uplynulých dvou dekáдах prosazovat ve veřejném diskurzu s čím dál větší jistotou.<sup>15</sup> Ve veřejném prostoru dostávají významný prostor popisovat a hodnotit minulost pamětníci historických událostí. Vedle této *individuální* formy paměti se operuje i s její *kolektivní* formou jako se samozřejmou entitou, jejíž *ztrátě* dokonce můžeme ve středoevropském prostoru aktivně vzdorovat občanským aktivismem nebo zřizováním veřejných institucí.<sup>16</sup> To vše se odehrává v kontextu informační a digitální revoluce, která mění tradiční formy a média historické socializace a vytváří nový kontext i výzvy pro oborovou didaktiku dějepisu.

Nedomnívám se však, že by toto samozřejmé užívání pojmu *paměť* a *vyrovnávání se s minulostí* korespondovalo se situací na poli sociálních věd, které se kolektivní paměti výzkumně zabývají. V oborové didaktice dějepisu se dokonce setkáme i s názory, že paměť je pojem „módní“ a „možná až nadužívaný“, který by šlo přehledně subsumovat pod tradiční

---

2014, s. 240–256. HIRSCH, Marianne. *The generation of postmemory. Writing and Visual Culture After the Holocaust*. New York: Columbia University Press, 2012.

<sup>13</sup> CONNERTON, Paul. *How modernity forgets*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

<sup>14</sup> HARTOG, Françoise. *Regimes of Historicity. Presentism and Experience of Time*. New York: Columbia University Press, 2015.

<sup>15</sup> Zatímco na počátku milénia bylo například slovní spojení „paměť národa“ v médiích užíváno stokrát za rok, v letech 2007 nebo 2014 překročilo ve veřejném diskurzu četnost jednoho tisíce. Mediální archiv NEWTON Media - Mediasearch, klíčové slovo „paměť národa“, vykazuje pro roky 2001–2016 absolutní četnost 8 985 textů.

<sup>16</sup> *Proti ztrátě paměti. I díky vám jsme svobodní!* [online]. Člověk v tísni, o.p.s. [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.protiztratepameti.cz>. HRONOVÁ, Zuzana. Český národ trpí komplexem špatného svědomí, říká Mikuláš Kroupa. Příběhy 20. století plaší nostalgii [online]. *Aktuálně.cz*, 18. 10. 2015 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/cesky-narod-trpi-komplex-spatneho-svedomi-rika-mikulas-krou-r-ebc09c12725f11e5bd0a002590604f2e/>.

kategorii historického vědomí.<sup>17</sup> Samotná kategorie *vyrovnávání se s minulostí* je oborovou didaktikou dlouhodobě v podstatě přehlížena.<sup>18</sup>

Ve své praxi jsem měl příležitost výše zmíněné procesy pozorovat – nejdříve jako student historie, poté jako učitel dějepisu a občanské výchovy, a v neposlední řadě jako lektor v Oddělení vzdělávání v Ústavu pro studium totalitních režimů. Má výzkumná perspektiva je od počátku určena specifickým společenským místem, tedy skutečností, že se řadu let pohybuji přirozeně v sociálním prostředí, které podrobuji v následující práci kritické analýze. Ba co více, stal jsem se v minulosti několikrát aktérem, který toto prostředí nezanedbatelným způsobem spoluutvářel – ať už jako učitel dějepisu, v jehož hodinách natáčela Česká televize reportáže,<sup>19</sup> nebo jako lektor a vysokoškolský pedagog, který se podílel na vzdělávání učitelů, studentů učitelství a publikoval vlastní odborné texty. V současnosti se navíc podílím v rámci odborné spolupráce s Národním ústavem pro vzdělávání a Českou školní inspekcí na systémových projektech usilujících například o rozvoj hodnocení klíčových kompetencí nebo revizi rámcových vzdělávacích programů.<sup>20</sup>

Vlastní zkušenosti dlouholetého zúčastněného pozorování chci zúročit ve své disertační práci. Na následujících stránkách zkoumám obtížně ohraničitelný proces, ve kterém se propojují dynamické proměny současné společnosti a vztahování se k minulosti, charakterizované slovním spojením *vyrovnávání se s minulostí*, s historickou edukací. Primárně ho nahlížím z perspektivy oborové didaktiky dějepisu. Kladu si obecnou otázku, jak se v uplynulých třech dekadách proměnila nejen historická edukace zaměřená na soudobé dějiny, ale i její společenský kontext.

Moje práce má nicméně širší zaměření než být pouze příspěvkem k dějinám oborové didaktiky a metodiky. Domnívám se totiž, že prostředí historické edukace nabízí prostor pro zhuštěný popis procesů, které svým významem dalece přesahují zdi školních tříd a kabinetů dějepisu. Do historické edukace vstupuje řada různorodých aktérů (odborníci i veřejnost), můžeme zde pozorovat propojování diskurzivního tlaku „shora“ i „zdola“ na proměnu konkrétní sociální praxe. Pokud jsou podloženy teze Françoise Hartoga či Aleidy Assmanové o tom, že základní pojmy a postupy, pomocí kterých zacházíme s minulostí (pramen, zdroj či interpretace), jsou vystaveny inflaci, a že se prosazuje prezentistické, ahistorické vztahování

<sup>17</sup> HROCH, Miroslav. Historické vědomí pohledem historika. In: MASLOWSKI, Nicolas – ŠUBRT, Jiří (eds.). *Kolektivní paměť. K teoretickým otázkám*. Praha: Karolinum, 2015, s. 46–66. BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena. Didaktika dějepisu. Mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In: STUHLÍKOVÁ, Iva – JANÍK, Tomáš a kol. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2015, s. 289–326, zde s. 295.

<sup>18</sup> K reflexi užívání pojmu v didaktice dějepisu viz informační exkurz 10.2 v BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena: *Didaktika dějepisu*, s. 305–306.

<sup>19</sup> Výběrově například *Studená válka i Listopad 89. Výuku soudobých dějin učitelé zvládají* [online]. ČT24, 8. 6. 2016 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/1810226-studena-valka-i-listopad-89-vyuku-soudobych-dejin-ucitele-zvladaji>. Jak se lišily Charta 77 a 2000 slov? Studenti v Historické laboratoři zkoumají moderní dějiny [online]. ČT24, 19. 4. 2018 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://ct24.ceskatelevize.cz/veda/2454439-jak-se-lisily-charta-77-a-2000-slov-studenti-v-historicke-laboratori-zkoumají-moderní>.

<sup>20</sup> Aktualizovaná verze mého profilu na Katedře dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty UK, obsahujícího publikační o odbornou činnost, je dostupná na <http://pages.pedf.cuni.cz/kddd/files/2019/01/Jaroslav-Najbert-leden-2019.pdf> [cit. 3. 3. 2019]; profil na stránkách Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů je dostupný na <http://www.dejepis21.cz/jaroslav-najbert> [cit. 3. 3. 2019].

k minulosti, nedostatečně zohledňující historický kontext, je možné na příkladu zhuštěného popisu ilustrativní kauzy pro tyto procesy - *vyrovnávání se s minulostí* - navrhnout metody historické edukace, které jsou adekvátní k této nové situaci.

Věřím, že svou prací přispěji nejen k rozšíření poznání o vývoji dějepisné výuky, historického vzdělávání a oborové didaktiky dějepisu po roce 1989, ale současně svým kolegům a kolegyním, kteří stejně jako já svůj život spojili s učitelskou profesí, umožním lépe porozumět společenskému kontextu, ve kterém se spolu se svými žáky dennodenně obracejí do minulosti, aby navzájem kultivovali své představy o tom, co je cílem a smyslem historického vzdělávání. Zároveň chci z oborové didaktické perspektivy přispět k odborné diskuzi o podstatě fenoménu *vyrovnávání se české společnosti s komunistickou minulostí* a ilustrovat některé významné proměny české kultury vzpomínání.

Dříve, než se budu věnovat objasnění metodologického postupu výzkumu a formulování badatelských otázek, považuji za důležité blíže objasnit svá epistemologická východiska a institucionální zakotvení. Následující podkapitola je autorskou sebereflexí událostí z mé dosavadní praxe, kterou využiji jako ilustrativní expozici výzkumného pole. U snadní čtenáři, aby porozuměl, z jakého „společenského místa“ (Michel de Certeau)<sup>21</sup> téma nahlížím. S trochou nadsázky v ní objasňuji, jak se můj zájem o téma konstituoval a co mě při jeho promýšlení ovlivňovalo.<sup>22</sup>

## 1.2 Formativní zkušenosti: Vyhnání Němců, ÚSTR a Přírodní škola

„Každá událost má svoje příčiny a následky. Jak ovšem vypadá přiměřená odpověď na prožité útrapy? A lze páčání křivd a zločinů omlouvat prožitým utrpením na své vlastní straně? Regionální moment v dějinách nám právě tady na Poličsku odhaluje, jak složité děje kolem nás probíhají a jak problematické může být hodnocení minulosti. Česko-německé vztahy jsou naučným příkladem toho, jak lidé minulost hodnotí a jak se s ní vyrovnávají. (...) Mým generačním partnerem na německé straně je Thomas Kukla. Jeho prarodiče pochází ze Stašova a Pomezí. Důvod, proč si rozumíme a dokážeme se bez zášti bavit nad minulostí, je jednoduchý. Oba jsme vyrůstali ve společnosti, která nás učila být spíše tolerantní a otevření i druhým názorům. Oba víme, že omlouvat se za (zlo)činy lidí, kteří už dávno zemřeli a s námi měli společnou jen kategorii »národ«, je absurdní. Jejich jednání odsuzujeme, to ano. A upřímně prožíváme lítost nad tehdejším utrpením všech lidí bez rozdílu.“<sup>23</sup>

Jaroslav NAJBERT: Vyhnání – regionální moment v česko-německých vztazích, Jitřenka, 2010, s. 19

Poprvé jsem slovní spojení *vyrovnávání se s minulostí* explicitně použil ve veřejném prostoru před osmi lety ve článku pro poličský měsíčník *Jitřenka*. Jako student magisterského oboru

<sup>21</sup> DeCERTEAU, Michel. Historiografická operace. In: TÝŽ. *Psaní dějin*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2006, s. 61–114.

<sup>22</sup> Při modelování vlastní sebereflexe navazuji na didaktické přístupy charakteristické pro angloamerické prostředí, například VANSLEDRIGHT, Bruce. *The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories, and Policy*, New York: Routledge, 2010. NOKES, Jeffery. *Building Students' Historical Literacies. Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. New York: Routledge, 2012.

<sup>23</sup> NAJBERT, Jaroslav. Vyhnání – regionální moment v česko-německých vztazích. *Jitřenka: noviny občanů města Poličky a okolí*, 2010, č. 7, s. 19.

historie na Filozofické fakultě UK jsem v té době zkoumal česko-německé vztahy v bývalém okrese Polička, odkud pocházím. Téma jsem si vybral de facto náhodně.<sup>24</sup> Mluvil jsem s českými i německými pamětníky, v okresním archivu jsem dohledal dosud nepublikované informace o okolnostech tzv. divokého odsunu/vyhnání více než dvou tisíc německých obyvatel poličského okresu v létě roku 1945.<sup>25</sup>

Jako absolvent bakalářského studia žurnalistiky jsem byl zvyklý do poličské *Jitřenky* psát různé reportáže. Tento sociální a symbolický kapitál mi usnadnil nastolit téma *vyrovnávání se s česko-německými traumaty* na úrovni lokální komunity. Nenapadlo mě, že tím můžu někoho ve svém městě obtěžovat. Jaké různé motivace mě tehdy k napsání článku vedly, lze částečně rekonstruovat z úvodu samotného textu:

„V květnu jsme slavili 65 let od konce druhé světové války a porážky nacismu. (...) S rokem 1945, konkrétně s červencem, je spojeno další výročí, tentokrát více regionální. Na něj už ale poličská veřejnost nemá důvod veřejně vzpomínat. Vlastně se na něj zapomnělo. Stejně jako se pomalu zapomíná, že se v okolí Poličky před válkou mluvilo česky i německy.“<sup>26</sup>

Čas publikování jsem si vybral podle toho, že bylo výročí událostí vyhnání.<sup>27</sup> Měl jsem pocit, že zkoumám téma, na které se v mém sociálním prostředí tzv. zapomnělo – ani v rodině ani ve škole nebo v lokální vzpomínkové praxi nebyl „odsun“ v podstatě tematizován. Až na vysoké škole jsem docenil historický fakt, že vesnice bezprostředně navazující na mé rodné město byly do roku 1945 etnicky německé.<sup>28</sup> V hodinách dějepisu, jak dokládá zápis z mého sešitu z oktávy poličského gymnázia, byl „odsun“ zmíněn. S mojí tehdejší učitelkou dějepisu Janou Galgociovou jsme ho ale neprobírali jako kontroverzní téma česko-německého vzpomínání, které by snad nadále ovlivňovalo naši tehdejší současnost. V zápiscích jsem aktéry označoval jen zkratkou „N“ (Němci), abych šetřil ruku při psaní zápisků.<sup>29</sup>

I když se nabízí domněnka, že jsem byl ovlivněn celospolečenským pohybem detabuizace vyhnání/odsunu, vím zcela jistě, že jsem v té době netušil nic o existenci projektu

---

<sup>24</sup> Když jsme měli v historickém prosemináři na bakalářském studiu Historie za úkol vybrat téma naší práce, poprvé v životě jsem navštívil okresní archiv sídlící v Litomyšli a nechal si přinést fond korespondence Okresního národního výboru v Poličce z let 1945 a 1946. Předpokládal jsem, že v něm budou nějaké informace o konci války, jež patřila k tématům moderních dějin, ve kterém jsem se alespoň trochu orientoval. Při listování dokumenty jsem narazil na seznam 26 Němců vybraných k odsunu z města. Přišlo mi to tehdy jako jasně ohraničené a snadno uchopitelné (sic!) téma.

<sup>25</sup> NAJBERT, Jaroslav. *Češi a Němci na Poličsku ve 20. století: regionální sonda do českoněmeckého soužití na území národnostně smíšeného okresu Polička*. Praha, 2011. Diplomová práce. Ústav českých dějin, Filozofická fakulta, Karlova univerzita. Vedoucí práce Jan Rychlík.

<sup>26</sup> NAJBERT, Jaroslav. *Vyhnání*, s. 19.

<sup>27</sup> Tzv. divoký odsun/vyhnání z oblasti poličského okresu proběhl 13. července 1945 za asistence národních stráží a vojenské posádky ve Vysokém Mýtě. Viz NAJBERT, Jaroslav. *Češi a Němci na Poličsku ve 20. století*, s. 131–141.

<sup>28</sup> Německy mluvící obyvatelstvo tvořilo podle sčítání v roce 1930 přibližně 25 procent obyvatel okresu Polička, který měl v té době 24 391 českých a 8 245 německých obyvatel. Některé německé vesnice (Jedlová/Schönbrunn, Modřec/Riegersdorf nebo Limberk-Pomezí/Laubendorf) katastrálně sousedily s městem Polička.

<sup>29</sup> Jako maturant z dějepisu jsem si vedl podrobné zápisky z hodin. Odsun se vyskytuje na dvou místech: téma Postupimská konference („vystěhování N z ČSR, Polska, Maďarska“) a Poválečná situace v ČR („Dekret o odsunu neslovanských menšin – 30 % obyvatel (N), k odsunu Maďarů nedošlo“). Archiv autora, sešit Dějepis Septima - Oktáva, šk. roky 2004/2005 a 2005/2006.

*Zmizelé Sudety*, a nevzpomínám si, že bych sledoval nějaký pořad či dokument – například *Zabíjení po česku*.<sup>30</sup>

Pamatuji si nicméně dobře na obtíže s interpretací „odsunu“ při psaní diplomové práce. V určité fázi jsem měnil hodnocení s každou další přečtenou publikací a zaznamenaným svědectvím o tragických okolnostech let 1918–1946. Rozhovory s pamětníky a jejich emoční reakce mě znepokojovaly, písmeno „N“ v mém sešitě získalo konkrétní jména a osudy a já jsem poznával, jak obtížné může být pro pamětníka vyrovnat se s vlastními traumatickými vzpomínkami. Zejména silně na mě zapůsobilo každé svědectví z české strany, které bylo k událostem velmi kritické.<sup>31</sup> Dnes bych řekl, že ve mně tato svědectví vyvolávala poznávací nejistotu, narušovala moje prekoncepty českého narativu československých poválečných dějin. Nevzpomínám si, že by mě kdokoliv na gymnáziu nebo na fakultě učil, jak se s negativními emocemi a traumaty minulosti vypořádat. Musel jsem si pomoci sám.

Díky několikaletému zkoumání historických souvislostí a také generačnímu odstupu jsem nakonec dokázal zaujmout stanovisko, které jsem promítl do novinářského článku. O svou zkušenost jsem se chtěl podělit s ostatními a článek jsem zakončil smířlivě a optimisticky:

„Nemáme problém si navzájem přiznat (s mým německým generačním vrstevníkem, pozn. autora), že metafyzickou vinou slovy filozofa Karla Jasperse, která spočívá ve ztrátě vědomí solidarity člověka k člověku, se nezatížili jen Němci, ale následně i Češi. A to je důležitým předpokladem pro přátelství v budoucnosti.“<sup>32</sup>

Ze svého článku jsem měl docela dobrý pocit. Následující číslo časopisu však dokládá, že mnou uvedené historické skutečnosti měly pro čtenáře, pohybující se v jiných sociálních rámcích než já, odlišný význam. Můj článek (zřejmě i vinou provokativního titulu „vyhnání“) vyvolal negativní reakce. Dva autoři reagující na můj text sice konstatovali politování nad tragickými projevy násilí, současně však zopakovali český narativ odsunu, který chtěli svými články znovu symbolicky navrátit do veřejného prostoru mého rodného města. Reakce explicitně i implicitně vyjádřily přesvědčení, že můj článek byl projevem nedostatečně poučeného a „módního“ relativizování dějin.

Regionální historik a ředitel poličského muzea David Junek (nar. 1961), který byl mimochodem vedoucím mé gymnaziální práce SOČ, využil odkazů z odborné literatury (vedle regionálních studií například publikaci kolektivu autorů *Rozumět dějinám*<sup>33</sup>) k tomu, aby zopakoval kauzalitu událostí předcházejících „odsunu“ a zpochybnil (ironizoval a relativizoval) status Němců jako obětí, jejichž utrpení je srovnatelné s utrpením českých obětí.<sup>34</sup>

<sup>30</sup> *Zmizelé Sudety – Das verschwundene Sudetenland. Publikace k výstavě*. Sestavil Petr Mikšíček a další členové o. s. Antikomplex. Domažlice: Český les, 2003. *Zabíjení po česku* [TV film]. Režie David Ondráček. Česká republika 2010.

<sup>31</sup> Na prvním místě například svědectví poličského rodáka a historika umění Otokara Aleše Kukly (1931–2008), které jsem později využil jako jeden z didaktizovaných pramenů ve vzdělávacím DVD *Obrazy války*, stejně tak svědectví členů česko-německých rodin, kterým se i po 70 letech při vzpomínání objevily v očích slzy.

<sup>32</sup> NAJBERT, Jaroslav. *Vyhnání*, s. 19.

<sup>33</sup> BENEŠ, Zdeněk a kol. *Rozumět dějinám. Vývoj česko-německých vztahů na našem území v letech 1848–1948*. Praha: Pro Ministerstvo kultury ČR vydala Gallery, 2002.

<sup>34</sup> „Dne 2. května zničili partyzáni železnici mezi Pustou Kamenicí a Čachnovem. Ustupující příslušníci Hitlerjugend pochytili v okolí pět nevinných občanů a po krutém mučení je zavraždili – jedné oběti bylo 15 a další 18 let. Do konce války zbývalo sedm



Jiný čtenář Tomáš Kaláb (nar. 1970) vyjádřil obavu nad tím, že podléhání aktuálním přehodnocením minulosti je nebezpečné pro vědomí národní identity, která „znamená naše jediné ukotvení v současném světě násilně deformovaném experty na sociální inženýrství.“ Využil české vzpomínky na válečné útrapy k tomu, aby ve svém článku „Opravdu vyhnání?“ potvrdil legitimitu a faktickou nevyhnutelnost „odsunu“:

„Je nesporné, že při odsunu bývalých československých občanů německé národnosti v létě 1945 došlo k mnoha individuálním pochybením. Tyto výstřelky našich lidí, nezřídka motivovaných potřebou vybit si po strašných šesti letech nahromaděnou úzkost i zlobu, jsou jistě neomluvitelné. Nesmí být ale zneužity ke zpochybnění faktu, že odsun (a znovu to záměrně zdůrazňuji) bývalých československých občanů německé národnosti, kteří se svého občanství v pro republiku kritické době zřekli, byl naprosto oprávněný.“<sup>35</sup>

Využití symbolického kapitálu Davida Junka v podobě autority regionálního historika bylo podrobena kritice od jednoho z mých generačních vrstevníků z poličského gymnázia Luděk Müllera (nar. 1986). I on argumentoval rodinnými vzpomínkami a vyjádřil přesvědčení, že jsem od obou diskutujících neoprávněně „dostal nepřímo za uši“, ačkoliv jsem se pokusil o zprostředkování „objektivního obrazu dějin“ a na rozdíl od obou diskutujících svým textem reprezentoval „nedeformovaný pohled na dějiny“. Upozornil na paradox, že oba diskutující vyžadují, aby nebyla kolektivní vina aplikována na hodnocení poválečných násilností, zatímco vůči německým obyvatelům Československa kolektivní vinu nadále uplatňují. Vyjádřil domněnku, že se na nich „podepsalo období, kdy získávali svoje vzdělání, neboť komunisté na ztotožnění Němců se zlem založili v naší zemi svoji vládu, která ji stihla přivést ke značnému úpadku.“ Od samotného tématu odsunu přenesl pozornost k současnosti a budoucnosti – identifikoval se s novou generací, která „má zájem rozvíjet s naším nejdůležitějším sousedem dobré vztahy a nechce jítřit staré rány“.<sup>36</sup>

Do polemiky jsem se zapojil ještě dalším textem, přičemž redakce časopisu požádala čtenáře, aby k tématu už žádné příspěvky neposílali. Kritizoval jsem pojetí kolektivní viny v českém narativu odsunu, odkazoval jsem na první české publikace o kolektivní paměti a vzpomínkové kultuře.<sup>37</sup> Archivním studiem podložené okolnosti vyhnání měly vyvrátit české historické stereotypy.<sup>38</sup> Důrazně jsem přitom požadoval odlišení morálního slovníku minulosti

---

dní. Jaký byl asi osud stejně starých členů Hitlerjugend? Z bývalých „nevinných výrostků“ jsou dnes staří pánové, kteří si z mládí pamatují jen to, co se jim hodí. (...) Událostmi roku 1945 se tak dostáváme k otázce – co tomu předcházelo? Pokud by v roce 1938 spoluobčané německé národnosti nerozbili naši republiku, tak by zde žili dodnes.“ Citováno dle JUNEK, David. Odsun nebo vyhnání? Aneb Následek bez příčiny? *Jitřenka*, 2010, č. 8, s. 15.

<sup>35</sup> KALÁB, Tomáš. Opravdu vyhnání? *Jitřenka*, 2010, č. 8, s. 15.

<sup>36</sup> MÜLLER, Luděk. Pohled na česko-německou otázku. *Jitřenka*, 2010, č. 8, s. 17.

<sup>37</sup> *Diktatura – válka – vyhnání. Kultury vzpomínání v českém, slovenském a německém prostředí od roku 1945*. CORNELIBEN, Christoph – HOLEC, Roman – PEŠEK, Jiří (eds.). Ústí nad Labem: Pro Českoněmeckou a Slovensko-německou komisi historiků vydává nakl. Albis International, 2007. Dále HAHNOVÁ, Eva – HAHN, Hans Hennig. *Sudetoněmecká vzpomínání a zapomínání*. Praha: Votobia, 2002.

<sup>38</sup> „Dva tisíce Němců z Poličska nebylo v létě 1945 »odsunuto« z pohraničí »zmítaného chaosem«, ale vyhnáno obnovenou československou armádou z Vysokého Mýta za koordinace fungujících místních úřadů a bezpečnostních složek. Dobový pojem „evakuace německého civilního obyvatelstva“ nic nemění na tom, že to bylo organizované vyhnání, nikoliv jen individuální pochybení.“ Citováno dle NAJBERT, Jaroslav. Zátěž česko-německé minulosti: stále je nad čím se zamýšlet. *Jitřenka*, 2010, č. 9, s. 19.

a současnosti, který je nezbytný proto, aby se mohla česká společnost považovat za skutečně demokratickou:

„Naprosto chápu, že Němci byli kolektivně odsuzováni a trestáni. Kolektivně je odsuzovat i nadále, aniž bych se zamyslel nad mírou provinění, ale nemohu. (...) Pokud pro nás názor fanatického uprchlíka nebo zločin oddílu Hitlerjugend v Čachnově bude nezpochybnitelným odůvodněním necitlivého vyhánění civilistů (včetně dětí) z domovů v Pomezí nebo Stašově, budeme stále uvězněni v pasti kolektivního a povrchního odsuzování. Což, domnívám se, je v demokratické společnosti nutno přehodnotit, přinejmenším o tom rozvinout diskuzi.“<sup>39</sup>

Ve snaze rozvinout historickou imaginaci čtenářů, přirovnal jsem postoje a jednání německých obyvatel k postojům a jednání obyvatel poválečného Československa. Propojil jsem trauma odsunu s historickým dědictvím diktatury komunistické strany. I v tomto případě se jedná o nejstarší dochovaný pramen,<sup>40</sup> ze kterého mohu rekonstruovat svou interpretaci období, označovaného v učebnicích tradičně jako komunistický režim:

„Nesou Češi kolektivní vinu za oběti politických procesů a komunistických lágrů 50. let? Neumožnili svým (ne)jednáním podporu komunistické ideologii, která měla v Sovětském svazu 20. a 30. let na svědomí víc nevinných životů než holocaust a která během následujících 40 let zničila tolika lidem v Československu život? Nevítali jsme v roce 1945 Rudou armádu s obrazy Stalina stejně nadšeně a důvěřivě jako sudetští Němci svého Hitlera a Wehrmacht v roce 1938? Neměli jsme snad některé z nás po roce 1989 také vyhnat z republiky?“<sup>41</sup>

Ačkoliv jsem upozornil, že historik takovéto otázky zodpovídat nemůže, protože nelze srovnávat situaci českého pohraničí v roce 1938 a osvobozeného Československa po roce 1945, vyjádřil jsem přesvědčení, že občan by si takové otázky měl klást a přemýšlet nad nimi: „Jsou znepokojující, protože nabízí řadu paralel.“<sup>42</sup>

Domnívám se, že jsem se tehdy cítil jako morální vítěz diskuze, ve které jsem sledoval cíl kultivovat lokální kulturu vzpomínání.<sup>43</sup> Jednoho z pamětníků – devadesátiletého rodáka z Bělé nad Svitavou (Deutsch Bielow) Otto Faimanna, který měl jako voják wehrmachtu českou přítelkyni a pobyt v zajetí mu znemožnil se po válce vrátit do Československa a vychovávat jejich společné dítě, jsem na konci nadcházejícího školního roku pozval na besedu se svými žáky na gymnázium ve Svitavách. Byl prvním pamětníkem, kterého jsem ve výuce využil.

Diskuzi v *Jitřence* mohu zpětně označit jako časový mezník, který mou odbornou pozornost přenesl od tématu česko-německých vztahů k tématu československých dějin

---

<sup>39</sup> NAJBERT, Jaroslav. *Zátěž česko-německé minulosti*, s. 19.

<sup>40</sup> Výše citovaný sešit z dějepisu z maturitního ročníku končí nadpisem z roku 1947: *Studená válka*.

<sup>41</sup> NAJBERT, Jaroslav. *Zátěž česko-německé minulosti*, s. 19.

<sup>42</sup> Tamtéž.

<sup>43</sup> Ostatně spojení „kultivace veřejné diskuze“ jsem při objasnění mé motivace použil v druhém článku, abych vyvrátil nařčení z úmyslu relativizovat nacistické zločiny. S odstupem let nicméně pochybuji, jaké měla má iniciativa reálné dopady na mou komunitu. Pamatuji si totiž, že se mi nepodařilo jednoznačně přesvědčit ani vlastní maminku, která trvala na tom, že násilí bylo dobově podmíněné a nelze ho dnes kategoricky odsoudit. Argumentovala příkladem celoživotních protiněmeckých názorů svého otce (mého dědy), který byl za války nuceně nasazený v Říši a po útěku domů se za dramatických okolností ukrýval před gestapem, a který hned v roce 1945 vstoupil do KSČ. S mojí babičkou v létě 1945 osídlovali vesnici Semanín/Schirmdorf u České Třebové. V domě po Němcích moje maminka vyrůstala a já jsem zde v dětství trávil prázdniny a všechny víkendy.

v letech 1948–1989. Mé budoucí veřejné výstupy už jsem směřoval do oblasti dějepisné výuky a vzpomínání na socialistickou diktaturu. Zkušenost kontroverzí doprovázejících vzpomínání na druhou světovou válku a odsun/vyhnání byla nicméně podstatným východiskem pro mou pozdější praxi učitele a lektora, kterou zásadním způsobem utvářely ještě dva impulzy.

Zprvce to bylo týmové prostředí Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů, kde jsem se od roku 2011 věnoval mimo jiné výzkumu rodinné paměti. Jako koordinátor projektu *Velké a malé příběhy moderních dějin*, do kterého se do roku 2014 zapojilo přibližně 800 žáků základních a středních škol, jsem měl příležitost se seznamovat s pluralitou vzpomínání na období československého státního socialismu, které jsem navíc vnímal v kontextu jedinečné interakce mezi žákem, rodinným pamětníkem a konkrétním učitelem.<sup>44</sup>

Oddělení vzdělávání ÚSTR díky jeho pestrému personálnímu složení a institucionální podpoře mi umožnilo recipovat a do domácího prostředí aplikovat zahraniční trendy paměťových studií nebo oborové didaktiky dějepisu, které směřovaly k definování konceptů historické gramotnosti a historického myšlení.<sup>45</sup> Nezanedbatelným kontextem mé práce byl samozřejmě i fakt, že odborná činnost zaměstnanců ÚSTR byla v médiích opakovaně politizována a kritizována, což i mě osobně nutilo k soustavné reflexi odborných východisek mé práce a specifickým způsobem také utvářelo mé porozumění tomu, jak konceptualizovat v mediálních a politických diskuzích artikulovaný nárok na *vyrovnávání se s komunistickou minulostí* a připomínání zločinů a bezpráví minulosti.

Důležitá byla v tomto ohledu například i účast na mé první mezinárodní konferenci *Historie a paměť: Sovětský případ*, konané na podzim roku 2011 v rámci spolupráce mezi Ústavem pro studium totalitních režimů a litevskou Komisí pro vyhodnocení zločinů sovětské a nacistické okupace v litevském Parlamentu (Seimas) ve Vilniusu.

V Litvě jsem zažil svým způsobem kulturní šok. Čestné úvodní slovo měli litevští poslanci Evropského parlamentu, kteří pomohli prosadit v úvodu práce zmíněné společné usnesení o *Svědomy Evropy a totalitarismu*. Můj příspěvek na konferenci byl jediný, který se primárně nevěnoval dokumentaci a připomínání zločinů minulosti, ale kladl si didaktické otázky, jak efektivně a citlivě využívat rodinné vzpomínky ve výuce.<sup>46</sup>

Při návštěvě Muzea obětí genocidy v místě bývalé vyšetřovny KGB jsem byl konfrontován s litevskými historickými traumaty. Velmi dobře si pamatuji nepříjemný pocit z toho, kdy jsem po vstupu do jedné místnosti sledoval krátkou sekvenci z filmu *Katyně* polského režiséra Andrzeje Wajdy, která mě nutila si prožít „zastřelení v Katyni“.

<sup>44</sup> HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: ÚSTR, 2014.

<sup>45</sup> NAJBERT, Jaroslav. Na cestě k historické gramotnosti: jak učit o tzv. železné oponě. In: LOZOVIUKOVÁ, Kateřina – PAŽOUT, Jaroslav (eds.). *Život na československých hranicích a jejich překračování v letech 1945–1989*. Praha, Liberec: Ústav pro studium totalitních režimů; Technická univerzita v Liberci, 2017, s. 236–263. HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav. Proměna cílů historického vzdělávání v časech nových médií. In: NAJBERT, Jaroslav (ed.). *Promýšlet dějepis v 21. století. Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz*. Praha: ÚSTR, 2017. Dostupné také online z <https://historylab.cz/metodika/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii> [cit. 20. 1. 2019].

<sup>46</sup> NAJBERT, Jaroslav. *You look at it this way, boy. How to teach descendants of the orderly citizens of real-socialist Czechoslovakia?* [konferenční příspěvek]. Vilnius, 29. listopadu 2011.

Z postkomunistických zemí je Pobaltí místem, kde byla historická paměť stalinismu významně politicky aktualizována a instrumentalizována. Interpretaci nacistické a sovětské minulosti pobaltských republik, které jsou vnímány jako dvě rovnocenné okupace, přibližuje například film režiséra Edvinse Šnoreho *The Soviet Story* (v českém překladu *Příběh rudého zla*), který měl v květnu 2008 premiéru na zasedání Evropského parlamentu. Návštěva Litvy mi svým způsobem pomohla dívat se na situaci v českém vzdělávání perspektivou politické instrumentalizace minulosti, pro kterou je vhodné použít označení *politika paměti*. Došlo mi, že pro Litevce a Čechy bude mít slovo komunismus vždy odlišný význam, definovaný odlišnou historickou zkušeností. Uvědomil jsem si také internacionalizaci procesu *vyrovnávání se s minulostí* a rozsah zahraniční spolupráce paměťových institucí a politiků, o které jsem z dosavadní úzce národní perspektivy neměl ani tušení.

Tuzemský rozměr tendenčního mediálního diskurzu *vyrovnávání se s minulostí* jsem si uvědomil například během Letní školy ÚSTR pro učitele dějepisu v roce 2012, na které jsme rozebírali postupy, jak citlivě zkoumat rodinné vzpomínky socialistické každodennosti. Druhý den jsme s učiteli nevěřicně pročítali diskuzní fórum reportáže z prvního dne, kde nám bylo podsouváno, že „korigujeme“ nostalgické vzpomínky ve snaze „poštvat“ děti proti rodičům.<sup>47</sup> Přitom nemohu jednoduše říct, že novinář překroutil teze, které zaznívaly na semináři. Došlo spíše k určitému nedorozumění, které je pro dialog mezi médii a sférou historické edukace dosti typické. Novinář zasadil téma letní školy do diskurzivního rámce zpravodajství, využil pojmy, které považoval za přiměřené, vycházel vstříc domnělému očekávání čtenářů. Jsem přesvědčený, že kdyby o letní škole referoval některý z učitelů citlivějším slovníkem, zdaleka by nebyly některé reakce tak odsuzující a kategorické.

Druhým formativním prostředím byla od roku 2012 výuka na soukromé škole, jež vznikla v roce 1995 s vizi inovovat vzdělávací prostředí v České republice<sup>48</sup> a na které působím dodnes. Gymnázium Přírodní škola v Praze ve školním vzdělávacím programu klade důraz na badatelské, problémové a kooperativní učení.<sup>49</sup> Každý rok v červnu jsem například s věkově smíšenou skupinou žáků absolvoval dvoutýdenní výzkumnou expedici do některého regionu Čech, kde jsem zpravidla odborně garantoval téma věnované soudobým dějinám. Většinou jsme byli s žáky první, kteří v regionálním kontextu zpracovávali nějaké téma, ať už to byla zkušenost místních obyvatel se sovětskými vojáky v oblasti vojenského prostoru Ralsko, proměna venkova na Mnichovohradištsku nebo vývoj socialistického školství na Slavonicku.

---

<sup>47</sup> JIŘIČKA, Jan. Máma a táta se narodili za Husáka. Dějepisáři korigují krásné vzpomínky [online]. *iDNES.cz*, 31. 8. 2012 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://zpravy.idnes.cz/dejepisari-se-uci-pracovat-se-vzpominkami-rodin-zaku-p00-/domaci.aspx?c=A120827\\_103615\\_domaci\\_jj](http://zpravy.idnes.cz/dejepisari-se-uci-pracovat-se-vzpominkami-rodin-zaku-p00-/domaci.aspx?c=A120827_103615_domaci_jj). Kontext příspěvku a celé Letní školy rozebíráme v publikaci HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, s. 9–14.

<sup>48</sup> Gymnázium Přírodní škola, o.p.s., byla v roce 2010 jako jediné gymnázium v ČR vybrána v rámci projektu organizace OECD - Innovative Learning Environments (Inovativní prostředí pro učení) mezi 40 v tomto ohledu nejlepších škol ze států sdružených v Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj.

<sup>49</sup> TICHÝ, František. *Přírodní škola – cesta jako cíl aneb Vyprávění o minulosti, současnosti a zkušenostech alternativního gymnázia*. Semily: Geum, 2011.

Byl jsem tedy nucen promýšlet, jak přizpůsobit historické, sociologické a antropologické výzkumné metody mentální kapacitě a schopnostem žáků ve věku 12–18 let.<sup>50</sup>

Zatímco na jiných školách a zejména gymnáziích podmínky výuky umožňují učitelům, aby jen mechanicky reprodukovali historické obsahy transmisivní formou výkladu, a učitelé nejsou zpravidla stimulováni k tomu, aby uvažovali o konceptuálních rámcích své výuky,<sup>51</sup> moje zkušenost byla v tomto ohledu naprosto odlišná. Sám jsem si formát konzervativně požímané výuky na státním gymnáziu vyzkoušel ve Svitavách a Pardubicích, kde jsem byl konfrontován s realitou rozporu mezi vlastním nadšením pro obor a rezervovaným postojem většiny žáků ve chvíli, kdy se měli učit historické souvislosti dějů, které nedokázali smysluplně aktualizovat do své sociální reality dospívajícího teenagera. V těchto chvílích jsem začal vážně pochybovat o tom, co je vlastně smyslem dějepisné výuky.

Naproti tomu v rámci našich badatelských projektů na Přírodní škole jsme se studenty často sestavovali hypotézy, analyzovali a interpretovali různé prameny úřední, osobní i orální povahy, které si nejednou navzájem odporovaly. Kontroverze a společný badatelský cíl byly samy o sobě přirozenou motivací pro aktivitu žáků. Jestliže tedy rámcové vzdělávací programy požadují, aby byli žáci vedeni k poznání, že „historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek“, že si mají žáci vyzkoušet, jak obtížné je „rozpoznávat projevy a příčiny subjektivního výběru informací, hodnotit fakta, dobrat se objektivního posouzení společenských jevů současnosti i minulosti“,<sup>52</sup> stala se pro mě Přírodní škola vhodnou laboratoří, zda lze těchto cílů vůbec dosahovat. Uvědomil jsem si také opakovaně, jak důležité je dlouhodobě připravovat žáky na náročná témata 20. století tím, že spolu už ve starších dějinách budeme analyzovat a interpretovat prameny a učit se formulovat chytré otázky.

Jestliže učebnice nabízely konsenzuální interpretaci poválečných dějin Československa, někteří pamětníci ji potvrzovali, jiní ovšem vyprávěli odlišné příběhy. Například hospodář, který hodnotil kolektivizaci pozitivně, protože ho zbavila dřiny na statku. Nebo manželka tajemníka národního výboru malé středočeské obce, který byl členem KSČ, ale současně věřícím křesťanem, který svou funkci využíval mimo jiné k péči o kulturní tradice své obce. Nebo bývalý vedoucí SSM, který dodnes vede oblíbenou pionýrskou skupinu u rakouského pohraničí. Stejně jako při výzkumu českoněmeckých vztahů na fakultě jsem znovu a opakovaně prožíval situace, kdy prameny i pamětníci zpochybňovali prekoncepty života v „komunistické totalitě“, které jsme si s žáky utvářeli; vyprávěli odlišné příběhy, než které nabízely učebnice, a nutili mě si osvojovat epistemologické východisko multiperspektivního přístupu k dějinám a

---

<sup>50</sup> Sborníky z expedic Přírodní školy jsou dostupné online v archivu na stránce <http://archiv.prirodniskola.cz/expedicni-prace.html> [cit. 3. 3. 2019]. Výběrově například Kolektiv autorů. *Vojenský prostor Ralsko 1968–1991: Sovětská armáda v regionální kolektivní paměti a její oficiální obraz*. Praha 2013. Odborní konzultanti Jaroslav Najbert a Vladěna Smolková. Kolektiv autorů. *Školství na Slavonicku před rokem 1989*. Praha 2015. Odborný konzultant Jaroslav Najbert.

<sup>51</sup> Takovéto pojetí výuky potvrzují šetření prováděná Tomášem Janíkem a jeho týmem u gymnaziálních učitelů v roce 2011. JANÍK, Tomáš – KNECHT, Petr – NAJVAR, Petr – PÍŠOVÁ, Michaela – SLAVÍK, Jan. Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 4, s. 375–415.

<sup>52</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2013, s. 43.

všímat si hodnotových orientací a životních aspirací těch, kteří minulost mně a mým žákům vyprávěli.<sup>53</sup>

Jak kolektiv učitelů Přírodní školy, tak tým lektorů a didaktiků z Oddělení vzdělávání ÚSTR vytvářel tedy bezpečné a současně inspirativní pracovní prostředí, ve kterém jsem mohl promýšlet téma své práce a setkávat se při projektech a vzdělávacích seminářích s učiteli i vzdělávacími aktéry, jejichž zkušenosti mi přinášely důležité impulzy při realizaci výzkumu. Mohl jsem reflektovat proces osvojování dějepisných znalostí a dovedností svých žáků a porovnávat ho s veřejným diskurzem o minulosti v médiích, při formulování hypotéz jsem si mohl vybavit konkrétní situace ze své praxe a hypotézy průběžně revidovat.

Ba co více, moje novinářská i pedagogická zkušenost mi umožnila prožívat různé formy *vyrovnávání se s minulostí* i jejich specifickou situovanost. S minulostí se vyrovnávají pamětníci, kteří prožili něco traumatického. Vyrovnávají se s ní ovšem i ti, kteří onu událost sami neprožili, ale mají k ní osobní vztah. Vyrovnávají se s ní politici, filmaři, čtenáři novin nebo badatelé. Každý z aktérů se s ní navíc vyrovnává odlišně a někteří dokonce odmítají spojení *vyrovnávání se s minulostí* vůbec užívat.

Pro Otto Faimanna byl „odsun“ nespravedlivým vyhnáním z domova. Podle Davida Junka byl „odsun“ historickým výzkumem doložitelný následek historické příčiny. Zpochybnění této kauzality ohrožuje podle Tomáše Kalába vědomí národní identity. Pro Lud'ka Müllera byl „starou ránou“, kterou v zájmu dobrých vztahů s Německem není potřeba připomínat, je symbolicky vyřešen smlouvou o česko-německém přátelství z roku 1997. Nikoliv Němci v pohraničí, ale komunisté přivedli naši zemi ke značnému úpadku, jehož následky máme dodnes prožívat. Pro mě samotného byl „odsun“ příkladem ilustrujícím individuální proces *vyrovnávání se s minulostí*: lze ho popsat jako zkušenost, kterou jedinec získá díky hledání odpovědí na komplikované otázky související s etickým rozměrem jednání historických aktérů.<sup>54</sup> V tomto významu jsme k minulosti přistupovali i v rámci badatelských projektů s mými žáky, na rozdíl od litevských a jiných politiků, kteří minulost politicky instrumentalizovali a z *vyrovnávání se s minulostí* učinili paměťové politikum.

Když však proces *vyrovnávání se s minulostí* z individuální roviny rozšíříme na problematiku společenské interakce a symbolické komunikace, přestává být předmětem výzkumu minulost sama o sobě a konkrétní lidské příběhy, ale způsoby jejich mediální

<sup>53</sup> STRADLING, Robert. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT, 2003. TÝŽ: *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*. Praha: MŠMT, 2005. SEIXAS, Peter. Schweigen! die Kinder! or Does Postmodern History Have a Place in the Schools? In: STEARNS, Peter – SEIXAS, Peter – WINEBURG, Samuel. *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press, s. 19–38.

<sup>54</sup> Moje tehdejší konceptualizace *vyrovnávání se s minulostí* by se dala popsat následovně: Naše přítomnost je stále propojena (německý pamětník Johann Neudert procházející se rodnou vesnicí) s násilím a nespravedlností minulosti (jako šestileté dítě byl vyhnán s rodinou z domova). Hodnotový otřes ústící v kognitivní neklid (Johann jako dítě zbavený přirozených lidských práv státem, na který navazuje naše historická tradice, za přispění i přihlížení komunity mého rodného města) trval desítky let (tabuizace a odmítání mé lokální komunity přiznat Johannovi status oběti). S touto situací (kognitivní neklid) se lze vyrovnat tím, že odmítneme historické mýty a fikce (kritika nacionalistických interpretací česko-německých vztahů) a najdeme v minulosti poučení pro budoucnost (koncept metafyzické viny, povzbuzující člověka k nutnosti být s člověkem solidární za každých okolností). Viz NAJBERT, Jaroslav. Vyhnání, s. 19. Vliv na mé hodnocení měly s největší pravděpodobností texty Petra Pitharta, Petra Příhody a dalších autorů, jak ostatně dokládá seznam literatury v mé diplomové práci.

reprezentace a utváření kolektivní (kulturní, sociální) paměti. Klíčovou změnou v tomto přístupu je, že si všímáme, jak se o potřebě *vyrovnat se s minulostí* vyjadřuje konkrétní aktér, jaké sociální rámce (rodina, instituce, média) ho při tom ovlivňují a do jakého kontextu je debata o minulosti situována.

Oborově didaktická perspektiva navíc vnáší do dynamického vztahu mezi jedincem a veřejným diskurzem o minulosti další otázky, zatímco jiné upozaduje. Oborovou didaktiku dějepisu zajímá méně, jaké jsou nuance v představách o historickém významu poválečného vysídlení Němců z Československa nebo jakým způsobem využívají aktéři předlistopadovou minulost ke konstrukci kolektivních (politických) identit. Mnohem více vystupují do popředí otázky související s historickou a didaktickou analýzou minulosti - na jaké autority se aktéři odkazují, zda kladou minulosti nějaké otázky, nebo ji využívají k formulování jednoznačných odpovědí a uzavřených interpretací. Případně do jakých modelových rolí staví žáky. Co zůstává zpravidla nepřístupno zkoumání, jsou pak jednotlivé vzdělávací situace, praktická aplikace teoretických konceptů a metod učitelů v praxi, možnost ověřit, do jaké míry je reportáž z výuky dějepisu zkreslující a jak významově proměňuje autorský záměr nejen učitele, ale v podstatě jakéhokoliv mluvčího.

Vytváří se tím nepřehledné heterogenní výzkumné pole na pomezí sociálních věd, historiografie a oborové didaktiky, které připomíná spletenec různě barevných bavlnek a kdykoliv, když za některý konec bavlny zatahneme ve snaze spletenec rozplést, zpravidla se nám o to více utáhne. Řada otázek může být zodpovězena jen díky autorské introspekci a detailní znalosti situačního kontextu promluv a vzdělávacích situací, které jsou zpravidla výzkumníkovi nepřístupné v situaci, kdy se rozhodne zkoumat veřejný diskurz o minulosti a nikoliv osobní zkušenost. Z těchto důvodů jsem ve své práci ve snaze spletenec rozplétat zvolil kombinaci různých badatelských přístupů, jež přiblížím v následující kapitole.

## 2. TEORETICKÁ A METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

### 2.1 Jak zkoumat fenomén vyrovnávání se s minulostí

#### 2.1.1 Vyrovnávání se s komunistickou minulostí a proměny historické edukace

Jak jsem naznačil v první kapitole, výzkumné pole mé práce se nachází na pomezí sociálních věd, historiografie a oborové didaktiky dějepisu. Komplexní povaha fenoménů, které souvisí s proměnami historické edukace a celospolečenské debaty o minulosti po roce 1989, charakterizované slovním spojením *vyrovnávání se s minulostí*, mě přiměla k tomu, abych zvolil kombinaci různých metodologických přístupů, usilujících o propojení oborové didaktiky dějepisu, paměťových studií a diskurzivní analýzy. Vyžaduje si zároveň specifickou strukturu mé práce.

V této kapitole č. 2 bude nutné nejdříve provést inventuru užívání pojmu *vyrovnávání se s minulostí*. Využijeme k tomu dostupné lingvistické a statistické nástroje, odbornou literaturu a publikované empirické výzkumy. V rámci této úvodní inventury získáme důležitý přehled o společenském kontextu *vyrovnávání se s komunistickou minulostí* a zároveň se seznámíme s jeho konceptualizací různými autory. Výsledky této úvodní analýzy budou důležitým předpokladem pro přesnější formulace výzkumných otázek a vlastních výzkumných přístupů.

V úvodu citovaný článek z roku 2009 formuluje domněnku, že pokud se naše společnost vůbec s komunistickou minulostí vyrovná, tak jediné ve školách. Co to ale znamená, proměnit školu v prostor *vyrovnávání se s minulostí*? Jakých různých podob by takové *vyrovnávání* mohlo nabývat? Neměli bychom takový nárok z oborové didaktických pozic raději odmítnout?

Tím, že sledujeme, jak a kdy se tento nárok ve veřejném prostoru objevil, kým byl formulován a o jaké proměny výuky usiloval, zabýváme se současně dějinami oborové didaktiky a metodiky dějepisu. Vyprávíme příběh toho, jak se oborová didaktika a metodika vyrovnávaly se svou minulostí i s novými výzvami - tedy usilovaly o překonání stavu, který byl (a nadále je) většinou aktérů vnímán jako neuspokojivý. Dostáváme se tím zároveň na „tenký led“<sup>55</sup> pedagogického, respektive oborové didaktického výzkumu, protože předmětem výzkumného zájmu učiníme kontinuity a diskontinuity výuky dějepisu před a po roce 1989.

Jak se vlastně společenská transformace, odstartovaná politickými a společenskými změnami roku 1989, bezprostředně promítala do pojetí výuky historie? Jak probíhala transformace dějepisného vyučování do nových společenských poměrů? Jak se proměňovaly představy o vzdělávacích cílech a metodách? Jaká rezidua z minulosti nadále ovlivňovala práci učitelů a přispěla k tomu, že se v první dekádě nového milénia objevila veřejná poptávka po tom, aby se výuka ve školách stala součástí procesu *vyrovnávání se s komunistickou*

---

<sup>55</sup> MAREŠ, Jiří. O vstupování na tenký led. *Pedagogika*, 2010, roč. 60, č. 2, s. 99–103. PRŮCHA, Jan. Vstoupit, či nevstoupit na tenký led analýzy socialistické pedagogiky? Diskusní příspěvek k úvodníku J. Mareše. *Pedagogika*, 2011, roč. 61, č. 2, s. 187–190.



*minulosti*<sup>56</sup>? A s přihlédnutím ke všemu předchozímu, jaké jsou současné perspektivy vývoje historické edukace ve vztahu k soudobým dějinám a období let 1948–1989?

Na tyto otázky odpovídají tři kapitoly, které tvoří vlastní tělo mé práce. Kapitola č. 3 se věnuje konstrukci mediálního obrazu a vyjednávání veřejného a odborného konsenzu o formách a struktuře historického vzdělávání. Kapitola č. 4 se zaměřuje na aplikaci konkrétní vzdělávací metody orální historie a zprostředkovává formou zhuštěného popisu praktickou zkušenost diskurzivní komunikace, paměťové praxe a didaktického zpracování konkrétního pamětnického svědectví perzekuce 50. let. Kapitola č. 5 je pak empirickou sondou do současných představ a metod práce českých učitelů dějepisu. Dohromady spolu tvoří smysluplný celek, který spojuje právě diskurz *vyrovnávání se s minulostí* a úsilí o popis jeho dynamiky spojený s reflexí klíčových pojmů, jež utvářejí historické vzdělávání.

### 2.1.2 Vyrovnávání se s minulostí - orientační lingvistická analýza

Navzdory tomu, jak hojně je slovní spojení *vyrovnávání se s minulostí* užívané v politickém, právním nebo mediálním diskurzu (viz dále), nevěnovala mu dosud oborová didaktika dějepisu patřičnou pozornost. Důvodů je jistě více. V první řadě můžeme uvést institucionální zázemí a omezené výzkumné kapacity oborově didaktického výzkumu. Komplexnost vzpomínkových praktik v médiích a ve školách bylo současně výzvou pro hledání vhodného výzkumného přístupu. V neposlední řadě je třeba upozornit na fakt, že *vyrovnávání se s minulostí* je pojem „bytovně operativní“, latentně ovlivnitelný politizací, jak konstatují Zdeněk Beneš a Blažena Gracová<sup>57</sup>. *Vyrovnávání se s minulostí* je zkrátka fenomén obtížně ohraničitelný, kterému nebyla dosud věnována dostatečná pojmoslovná analýza. Pro současná paměťová studia je však taková situace, kdy se masově rozšířené sociální praktiky nesnadně pojmově reflektují a metodologicky ukotvují, více než typická.<sup>58</sup>

Při hledání odpovědi na otázku s čím *se vyrovnáváme* nejčastěji a jaké situace použití tohoto slova asociuje, můžeme nahlédnout do internetové příručky Ústavu pro jazyk Český Akademie věd ČR. *Slovník spisovné češtiny* objasňuje různé významy slova „vyrovnat se“: vyrovnávají se vrásky na čele, rozdíly v názorech, dluhy, *vyrovnat se* můžeme také někomu (něčemu), kdo (co) má lepší kvalitu. Vyrovnáváme se také ve smyslu, že se kladně postavíme k něčemu – například k problémům, případně že něco náročného zvládneme – například se vyrovnáme se ztrátou.

<sup>56</sup> Pojem *vyrovnávání se s komunistickou minulostí* přejímám prozatím jako terminus technicus z pramenného materiálu. Jeho odborné reflexi a analýze se věnuji dále.

<sup>57</sup> K reflexi užívání pojmu v didaktice dějepisu viz informační exkurz 10.2 v BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena. Didaktika dějepisu, s. 305–306.

<sup>58</sup> ČINÁTL, Kamil. *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny a Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, s. 326–345.

*Slovník spisovného jazyka českého* doplňuje, že „vyrovnati se“ navíc může znamenat, že s někým si něco po zlém vyřídíme, smíříme se s nějakou těžkostí, ale že také můžeme k něčemu pouze „zaujmout stanovisko“ či něco „pochopit“.<sup>59</sup>

Stejně jako řada jiných slov v češtině, i slovo „vyrovnat se“ je tedy polysémantické. Orientační lingvistickou analýzu jeho užívání v běžné komunikaci nám umožňuje *Český národní korpus* a jeho elektronické rozhraní KonText. Podíváme-li se na četnost výskytu a seznam nejčastějších kolokátů slova „vyrovnat se“, můžeme si všimnout rozdílu v různých kontextech.<sup>60</sup>

Spojení „vyrovnat se“ se v pětimiliardovém korpusu *Syn 7*<sup>61</sup> vyskytuje 24 891krát. Pro srovnání bude užitečnější uvést relativní frekvenci v přepočtu na milion slov - zde činí výskyt 4,88 slov. Nejčastější kolokací jsou pak verbum „nepodařilo“ a substantiva „minulostí“, „ztrátou“, „stresem“ a „smrtí“.<sup>62</sup> Zajímavé také je, že absolutní četnost kolokátu „nepodařilo“ (2 698krát) je dvojnásobná oproti kolokátu „podařilo“ (1 331krát).

Korpus *Syn 7* je pouze referenční, protože v něm výrazně převažují publicistické texty. Samotní publicisté toto slovo používali 22 672krát (relativní výskyt 4,93 slova na 100 milionů). Nicméně v reprezentativním synchronním korpusu *Syn2010*,<sup>63</sup> obsahujícím přibližně 100 milionů slov z oblasti publicistiky, beletrie i odborné literatury publikovaných v letech 2005–2009, je relativní výskyt srovnatelný (4,7 slov, celková četnost 572 výskytů). Nejčastějšími kolokáty jsou pak substantiva „ztrátou“, „stresem“, „minulostí“, „skutečností“ a „zármutkem“.

Omezíme-li však vyhledávání v referenčním korpusu *Syn 7* na odbornou a profesní literaturu, je relativní frekvence obdobná (4,52 slov, celková četnost 1052 výskytů), ale nejčastějšími kolokáty jsou v tomto případě adjektiva „stresovými“, „konkurenčními“ a substantiva „výzvami“, „složitostí“, „stresem“, „situacemi“ a „suchem“. „Minulost“ zůstává až na 35. pozici.

V beletrii je relativní výskyt nižší (3, 39krát, celková četnost 454 slov) a nejčastějšími kolokáty jsou „svědomím“, „účty“, „ztrátou“, „skutečností“, „tebou“, „smrtí“, „vším“ a také „minulostí“.

Srovnáním dat můžeme dojít ke dvěma průběžným závěrům:

1) *Vyrovnavání se s minulostí* je jednoznačně publicistický pojem. V relativních číslech se publicisté s něčím vyrovnávají přibližně stejně často jako odborní autoři ve svých textech a o něco více než beletristé v krásné literatuře. S minulostí se však vyrovnávají publicisté výrazně frekventovaněji než odborníci. A můžeme dodat, že pokud se vyrovnávají s minulostí,

<sup>59</sup> Internetová jazyková příručka [online]. Ústav pro jazyk Český Akademie věd ČR [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=vyrovnat&dotaz=vyrovnat%20se&ascii=0>

<sup>60</sup> Zvolen byl kontext sedmi slov před i za klíčovým slovem „vyrovnat se“.

<sup>61</sup> Kolektiv autorů. *Korpus SYN, verze 7 z 29. 11. 2018*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2018. Dostupný z <http://www.korpus.cz> [cit. 3. 3. 2019].

<sup>62</sup> Pro třídění byla využita asociační míra logDice. Blíže k jednotlivým typům kolokačních mír viz CVRČEK, Václav. Asociační (kolokační) míry [online]. *Wiki Český národní korpus*, poslední úprava 21. 1. 2015 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://wiki.korpus.cz/doku.php/pojmy:asociacni\\_miry?redirect=1#dice\\_a\\_logdice](http://wiki.korpus.cz/doku.php/pojmy:asociacni_miry?redirect=1#dice_a_logdice).

<sup>63</sup> Kolektiv autorů. *SYN2010: žánrově vyvážený korpus psané češtiny*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2010. Dostupný z <http://www.korpus.cz> [cit. 3. 3. 2019].

v absolutních číslech je to ta „komunistická“ nebo „totalitní“ pětikrát častěji než „nacistická“. Se „socialistickou“ minulostí se v běžné komunikaci v podstatě nevyrovnáváme.<sup>64</sup>

2) Významově neutrální významy slova „vyrovnat se“ - například něco pochopit nebo k něčemu prostě zaujmout stanovisko - jsou v běžné řeči upozaděny častým výskytem takových kolokátů, které asociují nežádoucí a negativní psychické stavy - například ztrátu, stres nebo zármutek. Pokud tedy minulost spojíme s „vyrovnáváním se“, zařadíme ji do společnosti negativních psychických stavů a emocí. Pokud se navíc někdo s něčím vyrovnává a v blízkosti slovesa použije slovo minulost, čtyřikrát častěji nás věta informuje o neúspěchu.<sup>65</sup>

Tato zjištění mají zásadní vztah k vymezení korpusu textů, které budu využívat v analýze diskurzu v první části práce. Zprvče umožňuje soustředit se na mediální texty a učinit tak nutnou redukci empirické matérie. Chceme-li se něco dozvědět o tom, jak si česká společnost utváří představy o *vyrovnávání se s minulostí*, je třeba především zkoumat, jakým způsobem je utvářena významová síť v publicistických textech.

Opravně nás také k vyhledávání a užívání pojmového spojení „komunistická minulost“ nebo „totalitní minulost“, jakkoliv jsem si vědom sémantické problematičnosti těchto výrazů, jejichž užívání je v odborné diskuzi podrobováno revizi.<sup>66</sup> „Komunismus“ či „komunistická“ minulost, označující v běžné řeči politický režim před rokem 1989, je otevřený významovému formování jednotlivými mluvčími. Podstatné je tedy sledovat, jakými různými kontexty je význam slova „komunismus“ utvářen.

Orientační lingvistická analýza zároveň umožňuje dojít k závěru, že *vyrovnávání se s minulostí* můžeme chápat v užším významu, kdy je explicitně použito toto slovní spojení, nebo v širším významu, tedy jako stav „nespokojenosti“ s minulostí, potažmo nespokojenosti se školním dějepisem, v jehož rámci je formulován analogický vztah mezi minulostí a přítomností, která má být negativně minulostí ovlivňována. Širší pojetí kategorie *vyrovnávání se s minulostí* nám umožní lépe sledovat interakci jednotlivých mluvčích a jejich repertoáry pro interpretaci reality a zahrnout do analýzy větší soubor textů (srovnej kapitola 3). Předtím, než si metodu výběru textů objasníme, bude nicméně nutné pojem *vyrovnávání se s minulostí* ještě precizovat s ohledem na různé podoby jeho mediálního užívání a odborné konceptualizace.

<sup>64</sup> V absolutním počtu 2 446 výskytů „vyrovnání se“ a „minulostí“ je to komunistická 179krát, nacistická 38krát a totalitní 34krát.

<sup>65</sup> „Vyrovnat se“ s „minulostí“ nedokázali 82krát, dokázali 20krát. Kolokace nezohledňuje, jaký je větný podmět ani jaké atributy má sloveso.

<sup>66</sup> Politický režim v Československu v letech 1948(1945)–1989 sám sebe v dobových termínech nazýval například „lidově demokratický“ nebo „socialistický“. Můžeme také hovořit o „reálném socialismu“ nebo „státním socialismu“ jako společenském systému, nikoliv však o „komunismu“; o „socialistické diktatuře“ nebo „diktatuře Komunistické strany Československa“ či „komunistické diktatuře“ jako formě vlády, nikoliv však o „totalitním režimu“. Teorie totalitarismu vytváří jako analytický nástroj ideální typ, jehož definici mohou reálné politické režimy pouze v různé míře naplňovat. K reflexi pojmu „diktatura“ viz například BUBEN, Radek – PULLMANN, Michal – SPURNÝ, Matěj – RŮŽIČKA, Jiří. Diktatura a autoritářské režimy. In: STORCHOVÁ, Lucie a kol. *Koncepty a dějiny. Proměny pojmů v současné historické vědě*. Praha: Scriptorium, 2014, s. 281–307.

### 2.1.2 Politicko-společenský kontext vyrovnávání se s komunistickou minulostí pohledem mediálního archivu NEWTON Mediasearch

Základní lingvistická analýza potvrdila předpoklad, že chceme-li se něco dozvědět o tom, jak si česká společnost utváří představy o *vyrovnávání se s komunistickou minulostí*, je třeba především zkoumat, jakým způsobem je utvářena významová síť v publicistických textech. Využít k tomu můžeme archiv Mediasearch společnosti NEWTON Media a.s. Archiv není reprezentativní, nicméně obsahuje psanou, televizní, rozhlasovou i internetovou žurnalistiku od roku 1990 (respektive ve větší míře od roku 1996) - najdeme v něm média veřejné služby (*Česká televize, Český rozhlas, České noviny*), deníky (*MF Dnes, Lidové noviny, Právo, Haló noviny*, regionální deníky aj.), společenské týdeníky (*Respekt, Reflex*), soukromé televize a radiové stanice (*Prima TV, TV Nova, Frekvence 1*), zájmové časopisy i různé internetové servery.<sup>67</sup>

Texty, které kombinují různé lexikální tvary slov „vyrovnat se“, „komunistický“/“totalitní“ a „minulost“ se vyskytují v publicistice do konce roku 2017 celkem 2 269krát. Se zapojením regionálních duplicit (například *Deníky* aj.) je to dokonce 3208 textů.<sup>68</sup> Ne všechny tyto texty obsahují explicitní spojení „vyrovnání se s komunistickou minulostí“, protože na rozdíl od Českého národního korpusu neumožňuje mediální archiv třídění textů podle blízkostí kolokátů. Do takového výběru tedy může být zařazen i text, který se kupříkladu věnuje otázce poválečného vysídlení Němců z Československa nebo zrušení tzv. Benešových dekretů, ve kterém je reflektována tabuizace tématu před rokem 1989 nebo aktuální názor politika KSČM. Tyto odchylky byly významné například v souvislosti s tím, jak se téma poválečného vysídlení aktualizovalo v médiích (například pro rok 2001 nebo 2005).<sup>69</sup>

Stejně tak zařazení některých textů do souboru může být koincencí námětů se stejnými klíčovými slovy. Tyto koincidence můžeme nicméně upozadit, protože naším cílem není podrobná kvantitativní analýza, a dále hovořit o významovém spojení „vyrovnávání se s komunistickou/totalitní minulostí“. Opravňuje nás k tomu totiž další krok ve zpracování dat, který umožnil identifikovat určité tendence při následné analýze kontextu užívání slova „vyrovnat se“ ve vybraných časových úsecích, které vykazují vyšší četnost výskytu slovního spojení v médiích.

<sup>67</sup> Mediální archiv je dostupný na stránce <https://mediasearch.newtonmedia.eu> [cit. 3. 3. 2019]. Děkuji současně Ústavu pro studium totalitních režimů a Knihovně Fakulty sociálních věd UK za možnost využít jejich institucionální licence pro můj výzkum.

<sup>68</sup> Časový interval vyhledávání zahrnoval období 1. 1. 1995 až 31. 12. 2017.

<sup>69</sup> NAVARA, Luděk. Vyrovnajte se s minulostí, radí Čechům Karl Ziegler. *Mladá Fronta DNES*, 15. 4. 2001, s. 5. HAHN, Eva – HAHN, Hans Henning. Co dělat s Benešovými dekrety? *Lidové noviny – Orientace*, 16. 6. 2001, s. 22. ČTK. Schlüssel ocenil Paroubka za navrhované gesto sudetským Němcům [online]. *Ceskenoviny.cz*, 14. 7. 2005.

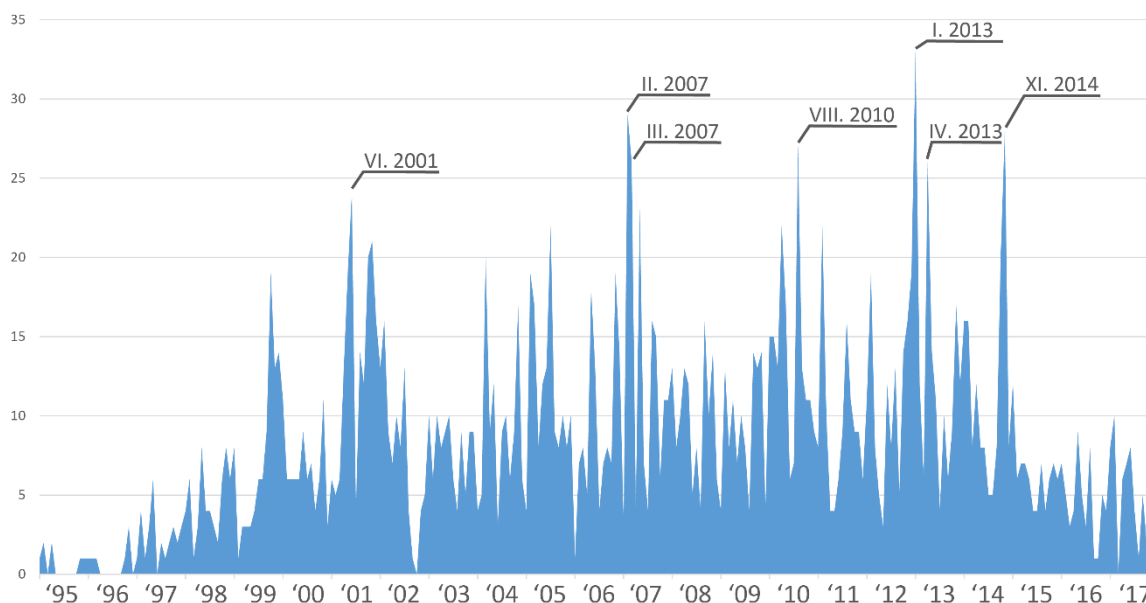
Když srovnáme grafy č. 1, 2 a 3, které zachycují četnost výskytu textů s klíčovými slovy „vyrovnat se“, „komunistický“/„totalitní“ a „minulost“, můžeme si povšimnout několika skutečností.



**Graf č. 1:** Četnost výskytu slovního spojení „vyrovnat se“, „komunistický“/ „totalitní“ a „minulost“ v období 1. 1. 1995 – 31. 12. 2017, bez zapojení regionálních duplicit (Zdroj: <https://mediasearch.newtonmedia.eu>)



**Graf č. 2:** Četnost výskytu slovního spojení „vyrovnat se“, „komunistický“/ „totalitní“ a „minulost“ v období 1. 1. 1995 – 31. 12. 2017, se zapojením regionálních duplicit (Zdroj: <https://mediasearch.newtonmedia.eu>)



**Graf č. 3: Četnost výskytu slovního spojení „vyrovnat se“, „komunistický“/ „totalitní“ a „minulost“ v období 1. 1. 1995 – 31. 12. 2017 v jednotlivých měsících, bez zapojení regionálních duplicit (Zdroj: <https://mediasearch.newtonmedia.eu>, autor: Martin Váňa)**

1) Užívání sousloví má stoupající tendenci od druhé poloviny 90. let. Nárůst četnosti po přelomu tisíciletí byl způsoben nejen novými tématy a novou fází politiky antikomunistické paměti (viz dále), ale výraznou roli v něm sehrála proměna mediální krajiny, způsobená rozvojem internetové žurnalistiky. Dochází tak ke zdvojení obsahů (například *Lidové noviny* publikují obsah deníku i na serveru *Lidovky.cz*) i vzniku nových zpravodajských webů (*Aktualne.cz*) nebo blogů. Digitální prostor navíc umožňuje rozšířit obsahy, které by v rámci principu *gate keeping*<sup>70</sup> do papírových formátů novin v 90. letech patrně nepronikly. Relativně vysokou četnost výskytu mělo například spojení „vyrovnat se s minulostí“ v souvislosti s kauzou vysílání normalizačního seriálu *Třicet případů majora Zemana* na obrazovkách České televize v letech 1998 a 1999.<sup>71</sup> Kdyby v té době fungovaly internetové servery, lze předpokládat, že by se události intenzivně věnovaly. Zpravodajskou hodnotu reprízy seriálu potvrzuje například analýza nastolování agendy majora Zemana v médiích od Jana Kohoutka.<sup>72</sup>

2) *Vyrovnávání se s komunistickou minulostí* bylo agendou, která se periodicky vracela do mediálního diskurzu, protože obsahovala řadu zpravodajských hodnot potřebných pro to, aby překročila práh pozornosti. Obsahuje konflikt a kontroverzi (politický antikomunismus), má emocionální náboj, vztahuje se k elitním osobám (politikům, celebritám označeným za

<sup>70</sup> K principu *gatekeepingu* blíže např. MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál, 1999, s. 527–528.

<sup>71</sup> ČINÁTL, Kamil. *Naše české minulosti*, s. 177–202, kapitola *Návraty majora Zemana*.

<sup>72</sup> KOHOUTEK, Jan. *Veřejná polemika o uvedení seriálu Třicet případů majora Zemana v České televizi po roce 1989 (diskurzivní analýza českého celostátního tisku)*. Brno 2011. Diplomová práce. Ústav filmu a audiovizuální kultury, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita. Vedoucí práce Pavel Skopal.

spolupracovníky StB), je blízká publiku (vyrovnává se český národ, společnost), je negativní (vyrovnání se nedaří) a je kontinuální (lze ho zobrazit jako proces, odkázat na dřívější texty a události).<sup>73</sup>

3) Interpretaci toho, které události způsobily zájem médií, však významně ovlivňují regionální duplicity, zejména vydání *Deníku* společnosti Vltava Labe Media a.s. Graf textů, ze kterých byly regionální duplicity vyřazeny (č. 1), identifikuje jiné časové vrcholy diskurzu než graf, který regionální duplicity zahrnuje (č. 2).

Vyvrcholila v roce 2013 diskuze o *vyrovnávání se s minulostí*, jak naznačuje Graf. č. 2, nebo ne? Svým způsobem ano, je třeba ovšem zohlednit intenzitu diskuze ve vztahu k jiným rokům. V roce 2013 se slovní spojení opakovalo v médiích několikrát – nejčastěji v souvislosti s lednovými prezidentskými volbami, dubnovým odvoláním Daniela Hermana z postu ředitele ÚSTR, na které Herman reagoval soudním napadením rozhodnutí, i normalizační minulostí Andreje Babiše, jehož hnutí Ano 2011 svým úspěchem při podzimních volbách proměnilo volební mapu v České republice (viz dále). Exponenciální nárůst v Grafu č. 2 však způsobily v zásadě dva texty, které otiskly všechny regionální *Deníky* v Čechách i na Moravě (celkem 74 duplicit).

Dne 22. dubna se Ivan Hoffman ve svém deníku ironicky zamýšlel nad politickým využíváním *vyrovnávání s minulostí* i nestranností bývalého ředitele Daniela Hermana, který po svém odvolání vyjádřil ambici zapojit se do vrcholné politiky.<sup>74</sup> V září se jiný redakční článek věnoval problému nevydávání občanů, obviněných z válečných zločinů, k trestnímu stíhání v jiných státech. Okrajově bylo v glose naznačeno, že dozorcí z komunistických lágrů spravedlnosti stejně jako někteří váleční zločinci unikli.<sup>75</sup> Absolutní počet textů je tedy výrazně vyšší, nedá se však z toho usoudit, že by téma *vyrovnání s komunistickou minulostí* bylo výjimečnou agendou médií oproti předcházejícím rokům – v tomto případě je tedy přesnější pracovat s Grafem č. 1.

Podobně může dojít ke zkreslení v roce 2009, ve kterém regionální *Deníky* 13. března publikovaly fejeton Milana Fridricha „Vyrovnávání s minulostí“. Autor se v něm podělil o příběh polského historika, který měl mezi blízkými rodinnými příslušníky obětí a viníka polských zločinů stalinismu a který proto nebyl zastáncem jednostranného hodnocení minulosti.<sup>76</sup> Rok 2009 byl sice významný z hlediska zpřítomnění předlistopadové minulosti

<sup>73</sup> Vycházím přitom z definice zpravodajských hodnot v podání Johana Galtunga a Marie Rugeové (1965). Viz KUNCZIK, Michael. *Základy masové komunikace*. Praha: Karolinum, 1995.

<sup>74</sup> HOFFMAN, Ivan. Hermanova budoucnost. *Deník - regionální duplicity*, 22. 4. 2013, s. 14. „Případný návrat pana Hermana do vedení ústavu je podmíněn tím, že dvě strany, které si jeho práce cení, získají většinové zastoupení v Senátu, ovládnou radu ústavu a ta pak vrátí do ÚSTR svého nezávislého člověka. Zatímco se svádí boj o vládu nad antikomunistickým ústavem, ani náznakem se nemluví o zřízení ústavu antikapitalistického. Strany, kterým je předhazována neochota vyrovnat se s předlistopadovou minulostí, by přitom teoreticky mohly kontrovat snahou studovat prohřešky režimu polistopadového. To ovšem nehrozí, protože napospas takovému nepříjemnému studiu by jeho iniciátoři vystavili i sami sebe.“

<sup>75</sup> (jhr). Zabil odbojáře. Soud hledá viníka po 69 letech. *Deník - regionální duplicity*, 3. 9. 2013, zpravidla s. 14 nebo 15. „Csatáryho příběh upozorňuje na množství případů, které evropskou snahu vyrovnat se s minulostí skutečně relativizují. Tisíce jiných dozorců z koncentračních táborů, příslušníků SS, kolaborantů dožily i bez hrozby odhalení, o procesu a trestu nemluvě. O spravedlnosti pro dozorce z komunistických lágrů nemůže být ani řeči.“ uvedl k tomu před časem slovenský deník Sme.“

<sup>76</sup> FRIDRICH, Milan. Vyrovnání se s minulostí. *Deník - regionální duplicity*, 13. 3. 2009, zpravidla s. 14 nebo 15.

vzhledem k výročním vzpomínkovým akcím, téma *vyrovnávání se s minulostí* však bylo tematizováno méně, než kupříkladu v letech 2005 nebo 2007, kdy byla v médiích rozebírána například petiční akce „Zrušme komunisty“, respektive kdy média informovala o konfliktních diskuzích v parlamentu v souvislosti s přijímáním zákona o Ústavu paměti národa (Ústavu pro studium totalitních režimů) a dalších kauzách.

4) Pokud tedy zohledníme statistické výkyvy, způsobné regionálními duplicitami, a budeme sledovat dynamiku diskurzu *vyrovnávání se s minulostí* (využijeme navíc podrobnější graf četnosti mediálních obsahů, který zahrnuje i jednotlivé měsíce – Graf č. 3), můžeme sestavit tabulku, která nabídne orientační vývoj mediálně-politického diskurzu *vyrovnávání s komunistickou minulostí* (Tabulka č. 1).

Konstrukci tabulky zásadním způsobem limituje fakt, že nelze v mediálním archivu dohledat texty podstatné pro konstituování diskurzu *vyrovnávání se s minulostí* na počátku 90. let. Odkázat zde nicméně můžeme na práce Gila Eyala, Roberta Kennedyho, Michala Kopečka, Jacquesa Rupnika, Jiřího Suka, Françoise Mayer, Tomáše Vilímka, Ondřeje Slačálka aj., kteří se diskurzu *vyrovnávání se s minulostí*, národní paměti nebo antikomunistické politiky paměti věnovali ve svých pracích (viz následující oddíl 2.1.3, kde shrnuji vybrané závěry jejich výzkumů).

Pokusil jsem se do tabulky zohlednit i události závěru 90. let, které z hlediska absolutní četnosti mediálního pokrytí nemohou konkurovat událostem například v roce 2009, ale byly podle mého názoru podstatné pro identifikaci podstatných témat, která se pak do veřejné diskuze znovu vracela. Některé události jsou vyvrcholením komplexních procesů, které mediálně předcházely i následovaly orientačně zvoleným časovým mezníkům. Do tabulky jsem zahrnul odkazy na výběrové texty, které agendu *vyrovnávání se s minulostí* obsahují.

**Tabulka č. 1: Časový vývoj prioritních témat, klíčových symptomů a kontroverzí v rámci diskurzu *vyrovnávání se s komunistickou minulostí* v letech 1998–2014 (Zdroj: <https://mediasearch.newtonmedia.eu>).**

Časové období	Prioritní témata veřejné diskuze	Příklady klíčových symptomů, respektive kontroverze provázející <i>vyrovnávání se s minulostí</i>
1998–1999	Připomínání výročí Listopadu 1989 - bilancování vývoje perspektivou politických vězňů a disentu, vzpomínkový program v médiích (repríza vysílání seriálu Třicet případů majora Zemana na ČT).	Jak velká je diskontinuita s předlistopadovým režimem? Co, koho a jak z minulosti ve veřejném prostoru připomínat? Je legitimní, aby veřejnoprávní televize vysíláním propagandistického seriálu prolomila tabu a „relativizovala“ zločiny StB? <sup>77</sup>

<sup>77</sup> Politici vězni varují, že jsme se s minulostí nevyrovnali. *Zemské noviny*, 1. 4. 1998, s. 2. Provolání českých krajanských organizací, *Lidové noviny*, 12. 6. 1998, s. 11. BERÁNEK, Jaroslav. Českým dějinám chybí veřejná diskuse - Rozhovor s Jacquesem Rupnikem. *Hospodářské noviny – Víkend*, 11. 9. 1998, s. 3. MELICHOVÁ, Šárka. Chceme být zrcadlem varujícím společnost – rozhovor s předsedou Konfederace politických vězňů Stanislavem Drobným. *Slovo*, 24. 11. 1998, s. 1. Nezavili



1999	Dokumentace činnosti represivního aparátu a trestní stíhání, bilance úspěšnosti činnosti ÚDV, prodloužení promlčecí lhůty trestných činů.	Proč se nepodařilo potrestat více pachatelů zločinů komunismu? Jaký vliv na malou efektivitu má personální kontinuita justice? <sup>78</sup>
1999	Narůstající krize důvěry v proces transformace (ekonomické balíčky, pád Klausovy vlády, opoziční smlouva ČSSD-ODS, iniciativa Děkujeme, odejděte).	Co je příčinou nárůstu preferencí KSČM? Jak souvisí normalizace se současnou nízkou politickou kulturou, mírou korupce a občanskou pasivitou? Upřednostnili jsme při transformaci ekonomiku před etikou? <sup>79</sup>
2001	Diskuze o novele archivního zákona a prodloužení lustračního zákona, zpřístupnění svazků StB.	Byly lustrace správným rozhodnutím? Neměla být zakázána celá KSČM? Šlo zabránit zapojení řadových komunistů do klíčových pozic ve státě a ekonomice? Je důležitější právo veřejnosti na pravdu o minulosti, nebo ochrana osobních informací ve svazcích StB? <sup>80</sup>
2003–2004	Volba předsedy KSČM a orientace strany do budoucna, volební úspěch 2002 (PS PČR) a 2004 (Krajská zastupitelstva) a zapojení strany do politického života (V. Filip	Může se KSČM vůbec modernizovat? Co je příčinou volebního úspěchu KSČM? Má KSČM nadále zůstat v politické izolaci? Potřebujeme Ústav paměti národa a důslednější zkoumání zločinů komunismu? <sup>81</sup>

se minulostí, nejsou demokratičtí, soudí politolog. *Mladá Fronta*, 28. 1. 1999, s. 4. NEDVĚD, Jaroslav. S minulostí jsme se nevyrovnali, říká pamětník Vítězného února, politiký vězeň Luboš Hruška. *Mladá fronta DNES - Západní Čechy*, 25. 2. 1999, s. 1. JEMELKA, Ivan. Česká televize asi vůbec neví, co činí. *Hospodářské noviny*, 16. 9. 1999, s. 6. ŠTERN, Jan. S majorem Zemanem dnes jenom sklízíme hořké plody minulosti. *Mladá fronta DNES*, 30. 9. 1999, s. 13. ČR se s minulostí dosud nevyrovnala. *Hospodářské noviny*, 4. 10. 1999, s. 2. STRÁNSKÝ, Martin Jan. Komunismus u nás a v nás - smutné dědictví předlistopadové éry. *Mladá fronta DNES*, 1. 11. 1999, s. 6. KOUKAL, Josef. Na téma: Vyrovnání se s minulostí se soudcem Ústavního soudu Vojtěchem Ceplem. *Slovo*, 6. 11. 1999, s. 2. Revoluce dala svobodu, ne potrestání viníků. *Mladá fronta DNES*, 16. 11. 1999, s. 3. NAVARA, Luděk. Nevyrovnali jsme se s minulostí, ani ji pořádně neznáme, říká Šimek. *Mladá fronta DNES*, 8. 12. 1999, s. 2.

<sup>78</sup> HRBÁČEK, Jan. Pravomocně odsouzen byl dosud jediný „estébák“. *Lidové noviny*, 26. 5. 1998, s. 4. Někteří komunističtí prominenti v zahraničí byli potrestáni. *Lidové noviny*, 4. 12. 1998, s. 3. Tlustá čára za minulostí aneb znáte Husáka? *ČT 1*, 18. 4. 1999. GAUCK, Joachim. Strážce pravdy - rozhovor Daniela Kaisera s Joachimem Gauckem. *Pátek Lidových novin*, 3. 8. 1999, s. 20. MARVANOVÁ, Hana – ŽÁČEK Pavel. Ignorováním minulosti sami sobě ztěžujeme budoucnost. *Mladá fronta DNES*, 8. 9. 1999, s. 15. STROŽ, Daniel. Rozpatlávání minulosti mají občané dost. *Haló noviny*, 15. 9. 1999, s. 7. Zločiny komunistického režimu budou stíhány i v příštích letech. *Hospodářské noviny*, 3. 12. 1999, s. 2. BRZOBHATÝ, Tomáš – LEDERER, Aleš. Obhajoba jedné demise a vlády. *Týden*, 3. 4. 2000, s. 16. ČTK. Evropa se nevyrovnala s komunismem, 24. 6. 2000.

<sup>79</sup> DRDA, Adam. Česká transformace: kde se staly chyby a kudy ven? *Lidové noviny – Orientace*, 21. 2. 1998, s. 1. VYSTRČIL, Tomáš. Dnešní politická krize má etické příčiny. *Lidové noviny – Orientace*, 20. 6. 1998, s. 29. MANDLER, Emanuel. Proč máme tolik myslet na nedávnou minulost. *Lidové noviny*, 10. 8. 1998, s. 10. Stoupající preference komunistů. *ČT2 – Sněží*, 7. 12. 1999. Události kolem 17. listopadu. *ČT 1 - V pravé poledne*, 21. 11. 1999, 12:00

<sup>80</sup> ČERNÝ, Adam. Vizitka vztahu k minulosti. *Slovo*, 13. 4. 2000, s. 7. Vyrovnávání se s komunistickou minulostí. *ČRo 6 - Události – Názory*, 11. 6. 2000, 18:10. Rozděluje nás minulost, aneb lustrace z roku 2001. *ČT 2 - Na hraně*, 24. 4. 2001. VAVRUŠKA, Jan/ ČTK. Havel: Lustrační zákon není nástroj k vyrovnání se s minulostí [online]. CESKENOVINY.cz, 5. 6. 2001. KUB / ČTK. Lidé z kontrarozvědky udělali mnoho cenného, míní Tvrdík. *Lidové noviny*, 6. 6. 2001, s. 2. KADLEC, Jan. O tom vyrovnávání se. *Haló noviny - Haló víkend*, 31. 8. 2001, s. 8. ČTK. S úplným odtajněním svazků souhlasí polovina lidí. *České noviny*, 23. 9. 2001. ČTK. Havel: Česká společnost nebyla schopna se vyrovnat s minulostí [online]. CESKENOVINY.cz, 29. 10. 2001. Beseda s Pavlem Rychetským a Petrem Robejškem. *Český rozhlas 1 - Radiožurnál, Radioforum*, 2. 11. 2001.

<sup>81</sup> Působení KSČM na české politické scéně. *ČT1 – Naostro*, 21. 7. 2002. RAŠEK, Antonín. Nemluvit s komunisty nestačí. *Hospodářské noviny*, 30. 12. 2003, s. 8. Bývalí komunisté ve vysokých ústavních funkcích. *TV Nova – Sedmička*, 21. 3. 2004, 12:00. FRANTOVÁ, Libuše. Komunisté cítí šanci k velkému návratu. *Regionální duplicita Deníku*, 19. 3. 2004, s. 2. Změny v KSČM po českobudějovickém sjezdu. *BBC - česká redakce, Dobré ráno s BBC*, 14. 5. 2004, 6:00. Zlehčování minulosti, ale ani silácká gesta nejsou na místě. Plný text projevu prezidenta Václava Klause u příležitosti státního svátku. *Právo*, 29. 10. 2004, s. 3.

	místopředsedou Poslanecké sněmovny, podpora KSČM pro kandidáty na prezidenta), petice S komunisty se nemluví, spor o zřízení Ústavu paměti národa, výročí 17. listopadu 1989.	
2005	Petice „Zrušme komunisty“, novela trestního zákona usilující o zákaz propagace komunismu.	Je KSČM extremistická strana a komunismus zločinná ideologie? Mají působit komunisté v ústavních funkcích? Je legitimní perzekuovat jiný politický názor? Kdo má právo to posuzovat? <sup>82</sup>
2006	Předvolební agitace, diskuze o možné spolupráci ČSSD s KSČM.	Mají komunisté morální nárok na účast ve vládě? Je antikomunismus politicky instrumentalizovaný nástroj k mobilizaci voličů? <sup>83</sup>
2007	Kauza Nohavica a Brožová-Polednová, projednávání zákona o Ústavu paměti národa (ÚSTR) a ABS.	Co je paměť národa? Bude výzkum „totality“ politicky zneužíván? Jaká je individuální míra zodpovědnosti za zločiny komunismu? <sup>84</sup>
2008	Krajské volby a účast KSČM v krajských vládách, ekonomická recese, Kauza Kundera a ocenění bratří Mašinových.	Máme se bát spolupráci ČSSD s KSČM? Lze důvěřovat informacím ze spisů Státní bezpečnosti? Zakrývá antikomunismus krize současné společnosti? <sup>85</sup>

PŘIBÁŇ, Jiří. Vyšetřování nekončí. Zapomeneme? *Právo*, 4. 11. 2004, s. 1. ZEMAN, Martin. Režim padl, komunistů je všude plno. *Lidové noviny*, 8. 11. 2004, s. 15. BLÁŽEK, Petr – PERNES, Jiří. Má se v ČR zřídit Ústav paměti národa? *Lidové noviny*, 15. 11. 2004, s. 7. Zúčtování s komunistickým režimem v České republice. *BBC - česká redakce, Dobré ráno s BBC*, 16. 11. 2004, 6:00. RUML, Jan. Zůstali jsme na půl cesty. *Mladá Fronta Dnes*, 18. 11. 2004, s. 6. Beseda na téma polistopadového vývoje. *ČT 2 - Na hraně*, 22. 11. 2004, 18:05. Zřízení Ústavu paměti národa. *ČRo 6 - Studio STOP*, 16. 12. 2005, 22:10.

<sup>82</sup> Senátoři představí novelu trestního zákona. *BBC - česká redakce, Dobré ráno s BBC*, 8. 2. 2005, 6:00. UHL, Petr. Zákazem komunistů se to nespraví. *Právo*, 9. 2. 2010, s. 10. Týž. Petr Uhl píše senátorovi Štětínovi. *Haló noviny*, 9. 2. 2005, s. 11. Měli bychom zrušit komunisty? *Literární noviny*, 14. 2. 2005, s. 7. DOLEŽAL, Jiří X. Jak se ruší komunisty? *Lidové noviny*, 23. 2. 2005, s. 10. REJŽEK, Jan. Jak být bez řeči nad neschopností vyrovnat se? *Lidové noviny - Horizont*, 3. 3. 2005, s. 9. Nejen o zločinnosti komunismu. Rozhovor s Jaromírem Štětínou. *Český rozhlas 6*, 25. 3. 2005. Lidé chtějí demonstrovat kvůli Formánkové před Senátem [online]. *IHNED.cz*, 22. 7. 2005. ČTK. Kvůli Klausově návrhu bude demonstrace. *Regionální mutace Deníku*, 23. 7. 2005, zpravidla s. 4. Česká společnost versus komunismus. Rozhovor s Oldřichem Tůmou. *TV Nova - Snídaně s novou*, 12. 10. 2005.

<sup>83</sup> DIENSTBIER, Jiří. Opožděný boj s komunismem. *Právo*, 3. 12. 2005, s. 7. Předvolební situace v České republice. *ČT1 - Otázky Václava Moravce*, 30. 4. 2006. DOSTÁL, Dalibor. Česká politiku - vcelku stabilní kabaret. *Regionální mutace Deníku*, 17. 5. 2006, s. 8 nebo 10. ČTK. Polsko zveřejnění seznamy agentů a donašců komunistické policie [online]. *CESKENOVINY.cz*, 21. 7. 2006. PODZIMKOVÁ, Dina: Laciný antikomunismus a drazé vykoupená vláda [online]. *IHNED.cz*, 25. 8. 2006. VILÍMEK, Tomáš. Vyrovnat se s komunistickou minulostí [online]. *AKTUÁLNĚ.cz*, 13. 11. 2006.

<sup>84</sup> KOURA, Petr. S dějinami nelze manipulovat. *Respekt*, 25. 6. 2006, s. 9. ČABAN, Martin. Politický boj o minulost. *MF Plus*, 16. 11. 2006, s. 10. Odtajňování seznamů spolupracovníků StB. *ČT24, Události - komentáře*, 12. 2. 2007. Ústav paměti národa. *ČT1 - Události*, 16. 3. 2007, 19:00. ŠTERN, Jan. Přerušovaná tlustá čára. *Mladá fronta DNES - Kavárna*, 17. 3. 2007, s. 21. Diskuze o vzniku Ústavu paměti národa. *ČT24, Události - komentáře*, 2. 5. 2007, 21:00. OSÚCH, Jan. Totalita národ rozdělila, zalitoval premiér [online]. *IHNED.cz*, 27. 6. 2007. Rozhovor s Pavlem Žáčkem. *Český rozhlas 6 - Názory a argumenty*, 31. 7. 2007, 8:10. KUČEROVÁ, Stanislava. Paměť národa. *Haló noviny - Obrysy/Kmen*, 13. 10. 2007, s. 1. SLONKOVÁ, Sabina. Soudce Braun: ten, který pomstil Horákovou [online]. *AKTUÁLNĚ.cz*, 2. 11. 2007. Nohavica o StB: S děvčkou jsem na pokoj nešel. *Mladá fronta DNES*, 13. 11. 2007, s. 3. Vězení pro Ludmilu Brožovou Polednovou. *ČT24 - Události, komentáře*, 9. 9. 2008. TOMEK, Prokop. Minulost vnímáme s velkou dávkou hysterie [online]. *E15.cz*, 12. 3. 2010.

<sup>85</sup> PERKNEROVÁ K. – JILEMNICKÝ M. Mašinové: medaile pro hrdiny, či vrahy? *Regionální duplicita Deníku*, 29. 2. 2008, s. 9. ČTK – IGIČ – Vanja. „Muklové“ v Jáchymově vyzvali k zúčtování s minulostí [online]. *IHNED.cz*, 24. 5. 2008. ŠIMEČKA, Martin M. – ZÖLLER, Renata. Hezké vzpomínky jsou k ničemu. *Respekt*, 9. 6. 2008, s. 42. JUMR, Václav. Jak se vyrovnat s minulostí. *Haló noviny*, 26. 7. 2008, s. 5. ŠTASTNÝ, Ondřej. Vládě v ústavu studujícím totalitu totalita? *Mladá Fronta DNES*, 30. 8. 2008, s. 4. GAZDÍK, Jan – ŠTASTNÝ, Jiří. Historici a literáti se ptou, zda věřit dokumentu o Kunderovi [online]. *IDNES.cz*,

2009	Pád vlády a předčasné volby, otázka personálních změn v ÚSTR, Výročí 17. listopadu 1989, iniciativa Inventura demokracie.	Je vyrovnávání se s minulostí v krizi? Jak moc je antikomunismus legitimní? Jaká je úloha občanské společnosti v dnešní společnosti? <sup>86</sup>
2010–2011	Projednávání tzv. zákona o třetím odboji, úmrtí Ctirada Mašína, spor o normalizační každodennost.	Chybí české společnosti paměť hrdinů? Jak hodnotit činy třetího odboje? Diskvalifikuje aktivní odpůrce režimu jejich členství v KSČ? Lze teorii totalitarismu aplikovat na období československé normalizace? <sup>87</sup>
2013–2014	První přímá volba prezidenta a změna ředitele ÚSTR, výsledky parlamentních voleb a prezidentská kampaň.	Kdo a proč chce „ovládnout“ minulost? Jaká je funkce antikomunismu jako politické ideologie? Jak moc velký vliv na polarizaci české společnosti má komunistická minulost? Co vypovídá nástup nových politických hnutí o postkomunistickém vývoji a tradičních stranách ODS, ČSSD a KSČM? <sup>88</sup>

12. 10. 2008. V jednotlivých krajích spějí ke konci vyjednávání o krajských vládách. *ČRo 1 - Radiožurnál, Ozvěny dne*, 6. 11. 2008, 12:00. MLEJNEK, Josef. Rudí za oranžovou zástěrou. *Lidové noviny*, 8. 11. 2008, s. 10.

<sup>86</sup> KUDRNOVSKÁ, Marie. Nová vláda musí dovést ČR k předčasným volbám. Rozhovor s Pavlem Kováčikem. *Haló noviny*, 4. 4. 2009, s. 1. Tvrdík online: ČSSD komunisty do vlády nepřivede [online]. *AKTUÁLNĚ.cz*, 27. 4. 2009. SLAČÁLEK, Ondřej. Český antikomunismus jako pokus o obnovu hegemonie? [online]. *BLISTY.cz*, 22. 6. 2009. Vyrovnává se ČR s dědictvím komunistické minulosti lépe než jiné země bývalého východního bloku? *ČRo 1 - Radiožurnál - Radioforum*, 7. 10. 2009, 18:10. KOMÁREK, Michal. Kdo ovládá minulost? *Respekt*, 30. 11. 2009, s. 22. Inventura demokracie. *ČRo 6 - Názory a argumenty*, 23. 12. 2009, 18:10. SPURNÝ, Matěj. Dějiny a paměť komunismu v Česku [online]. *BLOG.aktualne.cz*, 11. 1. 2010. <sup>87</sup> SPURNÝ, Matěj – KOPEČEK, Michal. Dějiny a paměť komunismu v Česku. *Lidové noviny – Orientace*, 9. 1. 2010. Dostupné z <http://blog.aktualne.cz/blogy/matej-spurny.php?itemid=8566> [cit. 3. 3. 2019]. PŘÍHODA, Petr. Zákon o protikomunistickém odboji. [online]. *ČRO - CRO6.cz*, 21. 2. 2011 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.rozhlas.cz/zprava/854306>. PLATIL, Oldřich. Dnes odsoudíme Mašíny, zítra možná Gabčíka s Kubíšem? [online]. *idnes.cz – blog* [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://platil.blog.idnes.cz/c/207229/D...iny-zitra-mozna-Gabcika-s-Kubisem.html>. KOLÁŘ, Pavel – PULLMANN, Michal. Kdo se bojí normalizační každodennosti? *Magazín Víkend DNES – Kavárna*, 29. 10. 2011, s. 32.

<sup>88</sup> „Škrtnout čtyřicet let? To odmítám,“ tvrdí prezidentský kandidát Přemysl Sobotka, *Krajské noviny*, 28. 12. 2012, str. 09. ŠMÍDOVÁ, Jana. Boj o Pražský hrad – prý nejzajímavější volby ve světě. *ČRo*, 9. 1. 2013. PEHE, Jiří. Diagnóza: trauma. *Právo, Příloha – Salona*, 10. 1. 2013, str. 05. BENDA: ČSSD chce v ÚSTR trockisticky převzít moc [online]. *PARLAMENTNÍ LISTY*, 22. 3. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.parlamentnilisty.cz/article.aspx?rubrika=1401&clanek=266729>. OUTRATA Filip. Vláda nad pamětí, nebo péče o paměť? [online]. *Deník referendum* [cit. 3. 3. 2019]. 10. 4. 2013. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/15322-vlada-nad-pameti-nebo-pece-o-pamet>. Michal UHL. Jak se vyrovnat s minulostí. *Právo*, 11. 4. 2013, str. 6. HOFFMAN, Ivan. Hermanova budoucnost, *regionální duplicita Deníku*, 22. 4. 2013, s. 14. STEHLÍK, Michal. ÚSTR? Bojujeme bitvy dávno minulé [online]. 23. 4. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://stehlik.blog.ihned.cz/c1-59749590-ustr-bojujeme-bitvy-davno-minule>. Jak to vidí Tomáš Halík. *ČRo Dvojka*, 25. 4. 2013, 08:30. Jak to vidí Jaroslav Bican. KSČM, postkomunismus a radikální odlišnost [online]. 10. 5. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/15524-kscm-postkomunismus-a-radikalni-odlisnost>. Ofenzíva komunistů ve školství je velké zlo! Zlobí se političtí vězni [online]. 25. 5. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/ofenziva-komunistu-ve-skolstvi-je-velke-zlo-zlobi-se-politicti-vezni\\_271317.html](http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/ofenziva-komunistu-ve-skolstvi-je-velke-zlo-zlobi-se-politicti-vezni_271317.html). JOCH, Roman. Komunistický režim je vždy totalitní. Včetně „normalizace“ [online]. 15. 5. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://ceskapozice.lidovky.cz/komunisticky-rezim-je-vzdy-totalitni-vcetne-normalizace-pmgg-forum.aspx?c=A130511\\_220100\\_pozice\\_124678](http://ceskapozice.lidovky.cz/komunisticky-rezim-je-vzdy-totalitni-vcetne-normalizace-pmgg-forum.aspx?c=A130511_220100_pozice_124678). HOUDA, Přemysl. Antikomunistickou paměť nelze prosazovat shora. Rozhovor s Michalem Kopečkem [online]. 29. 5. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://ceskapozice.lidovky.cz/antikomunistickou-pamet-nelze-prosazovat-shora-f66-tema.aspx?c=A130524\\_222816\\_pozice\\_129068](http://ceskapozice.lidovky.cz/antikomunistickou-pamet-nelze-prosazovat-shora-f66-tema.aspx?c=A130524_222816_pozice_129068). Rozešli jsme se opravdu s komunismem nebo ne? *ČRo Plus – Radioforum*, 9. 7. 2013, 19:10. BUDÍNSKÝ, Libor – KROUPA, Mikuláš. Příběhy pamětníků řeknou hodně i o nás. *E15*, 16. 8. 2013, s. 10. ROKOS, Luboš. Vyrovnávání se s minulostí v podání Ústavu pro studium totalitních režimů [online]. 9. 10. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/16558-vyrovnavani-se-s-minulosti-v-podani-ustavu-pro-studium-totalitnich-rezimu>. BŘEZINOVÁ, Kristýna. Rozpolcená společnost. *Lidové noviny – Orientace*, 2. 11. 2013, s. 21. Impulsy Václava Moravce - Rozhovor s Václavem Bělohradským, povolební situace. *Rádio Impuls*, 4. 11. 2013, 18:00. Zeman chce lustraci ministrů pouze kvůli Babišovi, miní Sme [online]. 5. 11. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://www.lidovky.cz/zeman-chce-lustraci-ministru-pouze-kvuli-babisovi-mini-sme-pox-zpravy-svet.aspx?c=A131105\\_124849\\_ln\\_zahranici\\_msl](http://www.lidovky.cz/zeman-chce-lustraci-ministru-pouze-kvuli-babisovi-mini-sme-pox-zpravy-svet.aspx?c=A131105_124849_ln_zahranici_msl). VEIS,

Rád bych zdůraznil, že tabulka politicko-společenského kontextu je konstruktem, který jsem vytvořil z definovaného korpusu textů. Lze předpokládat, že intertextuálním srovnáním s dalšími texty i doplněním dalších klíčových slov by v rámci časových sond bylo možné identifikovat další témata a události, které byly pro porozumění procesu *vyrovnávání se s minulostí* podstatné pro jednotlivé společenské skupiny. Analýza navíc nezohledňuje aktivity na sociálních sítích, například četnost sdílení jednotlivých textů. Tabulka nemůže být reprezentativní, ale je mým pokusem definovat určité celospolečenské tendence a témata, která diskurz *vyrovnávání se s minulostí* pomáhala zpřítomňovat ve veřejném prostoru.

Orientační analýza mediálního užívání spojení *vyrovnávání se s komunistickou minulostí* dokládá, že toto téma je stabilně přítomné ve veřejném diskurzu. Vzhled do dynamiky konverzačních situací v médiích nabízí pořady veřejnoprávních médií České televize a Českého rozhlasu. Tématu se věnovaly s ambicí samotný proces *vyrovnávání se* reflektovat a hodnotit. Na rozdíl od psané žurnalistiky ve vysílacím čase mohly vytvářet prostor diskuzního setkání různých názorových skupin – zástupců státní správy a politiků, politických vězňů, publicistů, ale také běžných občanů, kteří se zcela přirozeně na hodnocení vztahu minulosti a současnosti neshodovali a vzájemně v reakci na promluvy ostatních význam minulosti vyjednávali. Do těchto diskuzí nebyli nicméně zpravidla zváni politici KSČM.<sup>89</sup>

Ve zvoleném časovém úseku lze identifikovat určité exponované okamžiky. Intenzita diskurzu *vyrovnávání se s komunistickou minulostí* narůstá zpravidla v souvislosti s politickými událostmi – předvolebními debatami, povolebními komentáři, jako důsledek projednávání zákonů, které formovaly české vzpomínání na minulost (lustrace, ÚSTR, třetí odboj atd.) a také kdykoliv byla ve veřejném prostoru přítomná významnější politická či občanská iniciativa zaměřená proti KSČM. Je evidentní, že agenda *vyrovnávání se s minulostí* byla integrální součástí boje politických subjektů. Nedostatky českého vztahování se k minulosti artikulovali opakovaně jen někteří politici (nejvíce z prostředí Občanské demokratické strany, ale také například Unie svobody), pamětníci z okruhu Konfederace politických vězňů či disentu, ale i publicisté a občanští aktivisté. Liší se nicméně jejich představy, co tento proces obnáší. Od účelově politických nároků (neumožnit KSČM podíl na moci, zakázat ji) přes iniciativy usilující o povzbuzení občanské společnosti k aktivnímu zájmu o politiku (iniciativy *Děkujeme, odejděte* nebo *Inventura demokracie*), po nároky liberalizovat archivní politiku a zřídit speciální instituci, která by se zaměřila na bádání a připomínání minulosti.<sup>90</sup>

---

Jaroslav. Paradoxy lustračního zákona. *Lidové noviny*, 18. 11. 2013, s. 11. PERKNEROVÁ, Kateřina. Agent Bureš. Jde o výmysl estébáků? *Benešovský deník*, 31. 1. 2014, s. 12. OUTRATA, Filip. Válka bez vítězů. Nové kolo boje o naši minulost [online]. 29. 1. 2014 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/17317-valka-bez-vitezu-nove-kolo-boje-o-nasi-minulost>. SUŠOVÁ SALMINEN, Veronika. Dějiny jako klacek k bití aneb Vyrovnat se s minulostí po česku [online]. 21. 4. 2014 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://blisty.cz/art/72249-dejiny-jako-klacek-k-bit-i-aneb-vyrovnat-se-s-minulosti-po-cesku.html>.

<sup>89</sup> Ilustrativně např. Stoupající preference komunistů. *ČT2 – Sněží*, 7. 12. 1999. Tlustá čára za minulostí aneb znáte Husáka? *ČT1*, 19. 4. 1999. Rozešli jsme se opravdu s komunismem nebo ne? *ČRo Plus – Radioforum*, 9. 7. 2013, 19:10.

<sup>90</sup> Zřízení Ústavu paměti národa. *ČRo 6 - Studio STOP*, 16. 12. 2005, 22:10.

S ohledem na další postup práce je důležité ilustrovat, jak se stabilizuje interpretační rámec diskurzu v linii jednotlivých autorů. Názorným příkladem je psychiatr a psychoanalytik Petr Příhoda, který se k tématu opakovaně vyjadřoval zejména v komentářích *Českého rozhlasu* buď z pozice odborné autority (byl vedoucím Ústavu lékařské etiky na 2. lékařské fakultě UK v Praze) nebo jako publicista a aktér samizdatové diskuze věnované potřebě reflexe minulosti (pseudonymy František Jedermann a Podiven).<sup>91</sup>

Příhoda patřil k intelektuálům, kteří v médiích opakovaně uváděli, že reflexe minulosti není v první řadě legislativní záležitostí odčinění křivd a bezpráví nebo zákazu komunistické strany:

„Když už o tom hovoříme, víte, ony ty zločiny komunismu mají aspekt nejenom trestně právní, ony mají prostý morální aspekt, který už je dneska těžko vyvolatelný, poněvadž to je ztracené, zapomenuté. Ale já vím, kolik drobných svinstvíček se dělo i, abych tak řekl, na té bezpartijní úrovni, jenom prostě z loajality k tomu režimu, kolik lidí bylo lámáno, kolik dětí nebylo třeba dostatečně informováno svými rodiči, protože prostě ti rodiči byli zbabělci a nechtěli si doma vytvářet konflikty.“<sup>92</sup>

Podle Příhody totalitní minulost v masovém měřítku neumožnila v lidech vytváření zralého svědomí a psychicky je poznamenala, znemožnila jim vážit si sebe samotných:

„Vytvořilo se něco, co vůbec nemělo vzniknout: zvláštní pojetí světa a jemu odpovídající životní strategie: žiji v nepřátelském světě, na který musím vyžrát; sám, nebo v účelové koalici, na niž však nesmím moc spoléhat. Tedy vlastně opět sám. Nejpraktičtějšími ctnostmi jsou proto nedůvěra a vychytralost. Takto 'vybaven' mohu pouze číhat, bát se a nenávidět, nikoli spravedlivě soudit, trestat, pranýřovat.“<sup>93</sup>

K *vyrovnávání se s minulostí* Příhoda přistupoval z hlediska křesťanského (upřímná lítost, vyznání vin a rozhrěšení) i psychoanalytického (uvědomování si minulých konfliktů a traumat a jejich dodatečné zpracování) jako k individuálnímu procesu, o jehož úspěšném průběhu už v roce 2000 pochyboval a kritizoval vyprazdňování pojmu v rámci veřejné debaty. Formulování nároků různými politickými aktéry na jeho realizaci vnímal nevěrohodně:

„Obojí, zpověď i psychoanalýza, jsou navíc záležitostmi vysoce individuální, nikoli skupinové či celonárodní. Teoreticky lze uvažovat i o zvládnutí minulosti, které by bylo kulturně-civilizačním výkonem rozvrženým do delšího časového 'horizontu', asi jako národní obrození. To ale mělo svou uznávanou avantgardu a zdroj energie v masovém hnutí. Nic takového dnes neexistuje. Nebude asi než připustit, že memento minulosti i schopnost jí rozumět bude slábnout a že mnohé zlo zůstane nepotrestáno.“<sup>94</sup>

Sám se pravidelně k tématu vracel, kdykoliv se objevily významnější iniciativa či pohyb v médiích, které nárok na *vyrovnávání se s minulostí* obsahovaly: ať už šlo o občanský aktivismus (iniciativa Inventura demokracie), výroční vzpomínání (Charta 77 a Anticharta),

<sup>91</sup> JEDERMANN, František. *Ztracené dějiny*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku ve spolupráci s Ackermann Gemeinde, 1990. PODIVEN. *Češi v dějinách nové doby*. Praha: Rozmluvy, 1991.

<sup>92</sup> Tlustá čára za minulostí aneb znáte Husáka? *ČTI*, 19. 4. 1999.

<sup>93</sup> PŘÍHODA, Petr. Proč se nedaří vyrovnat se s minulostí. *Lidové noviny – Rubrika Názory*, 15. 8. 2000, s. 10.

<sup>94</sup> Tamtéž.

„agentománii“ („pranířování“ významné osobnosti, podezřelé ze spolupráce s StB) nebo přijímání legislativy (zákon o protikomunistickém odboji).<sup>95</sup>

Z grafů je zároveň zřejmé, že po roce 2013, respektive 2014, zaznamenáváme výrazný pokles explicitního užívání slovního spojení v médiích, které dosud nebylo dostatečně objasněno. Důležitou kontextuální roli sehrála patrně proměna volební mapy, neúspěch výrazně antikomunistické strany ODS v parlamentních volbách a úspěch nového politického hnutí ANO 2011<sup>96</sup>. Vyloučit nicméně nelze ani určitou saturaci veřejného diskurzu modelem vzpomínání, které s sebou *vyrovnávání s minulostí* nese, provázená i změnou relevantních témat celospolečenské diskuze (migrační krize, vztah k EU apod.).

Diskurz *vyrovnávání se s minulostí* musel s ohledem ke své intenzitě vytvářet nutně důležitou kontextuální roli historického vzdělávání. Tento fakt generuje přirozeně otázku, zda a případně jak se promítl do diskuze o historickém vzdělávání.

### 2.1.3 Vyrovnávání se s minulostí jako předmět odborného zájmu

Fenomén *vyrovnávání se české společnosti s minulostí* a jeho společenské projevy byl v uplynulých letech zkoumán řadou autorů, kteří se inspirovali různými sociálně vědními přístupy.

Kategorie *vyrovnávání se s minulostí* je v první řadě konstantní náplní studia tranzitivní spravedlnosti (*transitional justice*). Tento obor se dynamicky rozvíjí od poloviny 90. let minulého století. Zahrnuje zpravidla srovnávací analýzy zemí, které mají historickou zkušenost s autoritářskou formou vlády či masivním porušováním občanských práv a transformují se do systému parlamentní demokracie, respektive post-konfliktního společenství.<sup>97</sup>

Kategorie *vyrovnávání s (dědictvím) minulosti* (*dealing with the legacies of the past, coming to terms with the past*) v rámci oboru *transitional justice* zahrnuje širokou oblast vzájemně propojených společenských, politických a hospodářských změn. Srovnávací studia transformujících se zemí mohou zahrnovat post-socialistické státy střední a východní Evropy, Španělsko či Řecko, státy bývalé Jugoslávie, ale také Jihoafrickou republiku, Rwandu nebo latinskoamerické státy. Z výběru lze vyvodit, že hlavní cíle tranzitivní spravedlnosti, definované zpravidla v podobě dosažení vyváženého poměru mezi historickou spravedlností, usmířením a odhalení pravdy o minulosti, mohou v různých zemích nabývat různé podoby.

Roman David, který se věnoval výzkumu subjektivního vnímání úspěchu transformace v české společnosti, navrhuje odlišovat oblast restitucí, rehabilitací a objasnění minulosti, které v podstatě zahrnují soudní stíhání trestných činů, znárodnění majetku mocenských organizací minulého režimu, lustrace znemožňující prominentním či kompromitovaným osobám infiltraci

<sup>95</sup> Vyrovnávání se s komunistickou minulostí. ČRo 6 - *Názory a argumenty*, 7. 2. 2007, 18:10.

<sup>96</sup> VALEŠ, Lukáš. Antikomunismus jako nová politická ideologie? In: KOPEČEK, Pavel a kol. *Společenskovední aspekty fenoménu vyrovnání s minulostí v kontextu výchovy k občanství*. Praha: Epocha, 2013, s. 60–81.

<sup>97</sup> *What is Transitional Justice?* [online]. International Centre for Transitional Justice [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://www.ictj.org>.

do státní služby nového státu, rehabilitaci a odškodnění obětí, zpřístupnění archivů a přepsání moderní historie tak, aby nebyla záměrně falzifikována.<sup>98</sup> Další autoři se od této klasifikace spíše méně než více odlišují, přičemž někteří kladou větší důraz na normativní rozměr procesu, jiní odlišují akty právní, morální a symbolické povahy, vznikají i práce zaměřené na otázku, jakou úlohu by v procesu transformace měly sehrát vzdělávací iniciativy a centra, jako je například Euroclio, Institut Georga Eckerta v Braunschweigu nebo soluňské Centrum pro demokracii a smíření v jihovýchodní Evropě.<sup>99</sup>

Důraz na konkrétní aspekty demokratické transformace pochopitelně ovlivňuje oborová perspektiva badatelů a míra jejich společenské angažovanosti, se kterou souvisí i jejich potřeba normativního stanovení, zda je proces *vyrovnávání se s minulostí* úspěšný, či nikoliv.

Čeští autoři, u kterých je normativní hledisko výrazné, jsou například Pavel Žáček v publikaci *Boje o minulost*, Adam Drda s Petrem Dudkem v knize *Kdo ve stínu čeká na moc* nebo autoři některých příspěvků ve sborníku z konference *15 let poté*, organizované CEVRO institutem v roce 2004.<sup>100</sup>

Pavel Žáček věnuje svou publikaci z roku 2000 bilanci trestněprávního *vyrovnávání se s minulostí*, na kterém se podílel jako náměstek Úřadu dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu (ÚDV). Žáček svou současnost nahlíží jako krizi ÚDV, způsobenou politikou dějin vládnoucí sociální demokracie. Sám se zapojil do iniciativy poslanců a senátorů (zejména ODS a Unie svobody) v otázkách prodloužení promlčecích lhůt pro zločiny komunismu, prvního návrhu Památníku doby nesvobody a návrhu zákona o zpřístupnění svazků vzniklých činností StB. V závěru práce v rámci metaforiky léčené nemoci (z kontextu vyplývá, že nemocí je myšleno vytěšňování traumatické zkušenosti obětí komunistické diktatury) vznáší nárok na specifickou politiku paměti ve veřejném prostoru, která o několik let později vyvrcholila zřízením Ústavu pro studium totalitních režimů, jehož byl Žáček prvním ředitelem:

„Jestliže však převáží zájem o problémy současnosti, bez uvědomování si úzkých vazeb ke komunistické minulosti, dochází k vytěšňování prožívání negativních stránek, jež se s touto minulostí pojí. (...) Proces vyrovnávání se s minulostí je průvodním jevem postkomunismu a nelze jej řešit obcházením bolavých míst. Řešením je pouze pravidelné vystavování nakažených ran hojivému slunci. Slunci demokracie a veřejného mínění.“<sup>101</sup>

Propojení osobního aktivismu a pokusu o kritickou analýzu je kniha Adama Drda a Petra Dudka *Kdo ve stínu čeká na moc* z roku 2006. Autoři vychází z premisy, že dopad

<sup>98</sup> DAVID, Roman. Twenty Years of Transitional Justice in the Czech Lands. *Europe-Asia Studies*, 2012, roč. 64, č. 4, s. 761–784.

<sup>99</sup> COLE, Elisabeth. Transitional Justice and the Reform of History Education. *The International Journal of Transitional Justice*, 2007, č. 1, s. 115–137. Srovnej DE BRITO, Alexandra Barahona – GONZALES ENRIQUEZ, Carmen – AGUILAR, Paloma. *The Politics of Memory: Transitional Justice in Democratizing Societies (Oxford Studies in Democratization)*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

<sup>100</sup> ŽÁČEK, Pavel. *Boje o minulost. Deset let vyrovnávání se s komunistickou minulostí – pokus o předběžnou bilanci*. Praha: Barrister & Principal, 2000. BALÍK, Stanislav. *15 let poté: sborník k patnáctému výročí pádu komunismu v zemích střední a východní Evropy*. Editor Ladislav MRKLAS. Praha: Jalta, 2005. DRDA, Adam – DUDEK, Petr. *Kdo ve stínu čeká na moc. Čeští komunisté po listopadu 1989*. Praha – Litomyšl: Paseka, 2006.

<sup>101</sup> ŽÁČEK, Pavel. *Boje o minulost*, s. 129–131

dekomunizačních zákonů byl rozpačitý a neuspokojivý kvůli nedostatečné veřejné debatě o minulosti, že česká společnost se se svou totalitní minulostí *nevyrovnala*, nerada si připomínání svou minulost a podíl viny na komunistických zločinech. V dílčích sondách se věnují vztahu nekomunistických politiků, historiografie nebo učitelů ke KSČM a minulosti, kterou svou politikou reprezentuje. KSČM přitom nahlíží jako stranu dvou tváří – tu oficiální, parlamentně demokratickou, a druhou poloveřejnou, „extremistickou a prototalitní“. V závěru knihy požadují, aby se česká společnost, politici i novináři více zapojili do *vyrovnávání se* s nedotaženou a „ospalou“ dekomunizací. Ta by měla mít například podobu zájmu veřejnosti i orgánů činných v trestním řízení o ty oblasti komunistické politiky, které autoři označují za protiprávní. Součástí dekomunizace musí být podle autorů také proměna historické paměti české společnosti:

„Je nezbytné, aby se společnost zbavila historicky neudržitelného a fakticky nesprávného povědomí, které staví komunismus na jinou, vyšší úroveň než nacismus. Tato hnutí se chovala k lidským životům se stejnou bezohledností a ve svých nejkrutějších obdobích úzce spolupracovala. (...) Že vláda, prezident a většina parlamentu projevují ke komunismu shovívavý postoj, neznamená, že je to postoj správný. Je řada na učitelích, publicistech, politicích, umělcích a kulturních pracovnících vůbec aby společnosti podstatu komunismu pravdivě a bez příkras vykládali.“<sup>102</sup>

Mezi autory usilujícími o vytváření výraznějšího badatelského odstupu od tématu utváření vztahu české společnosti ke komunistické minulosti pak nacházíme několik zahraničních badatelů například - Christianne Brenner, Gila Eyala, Roberta Kennedyho, Françoise Mayer nebo Jacquese Rupnika<sup>103</sup>, z tuzemských autorů pak například kolektiv autorů publikace *Rozdělení minulostí*, Petera Dinuše, Michal Kopeček, Michala Pullmanna, Ondřeje Slačálka, Tomáše Vilímka a řadu dalších.<sup>104</sup>

Jednou z možností, jak pojem *vyrovnávání se s minulostí* analyticky uchopit, nabízí paměťovými studii inspirované práce historiků, politologů či sociologů. Pro účely stabilizace pojmu pro účely dalšího výzkumu můžeme využít jejich významové ukotvení spojené

<sup>102</sup> DRDA, Adam – DUDEK, Petr. *Kdo ve stínu čeká na moc*, s. 222.

<sup>103</sup> BRENNER, Christianne. Vergangenheitspolitik und Vergangenheitsdiskurs in Tschechien 1989–1998. In: KÖNIG, Helmut – KOHLSTRUCK, Michael (Hrsg.). *Vergangenheitsbewältigung am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts, Leviathan*. 1998, Sonderband 18, s. 195–233. EYAL, Gil. Identity and Trauma: Two Forms of the Will to Memory. *History and Memory*, 2004, č. 16, s. 5–36. KENNEDY, Michael D. *Cultural Formations of Postcommunism: Emancipation, Transition, Nation and War*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002. MAYER, Françoise. *Češi a jejich komunismus. Paměť a politická identita*. Praha: Argo, 2009. RUPNIK, Jacques. Politika vyrovnávání s komunistickou minulostí: Česká zkušenost. *Soudobé dějiny*, 2002, roč. 9, č. 1, s. 9–26.

<sup>104</sup> DINUŠ, Peter. *Vyrovnávanie sa s minulosťou*. Bratislava: Veda, 2010. GJURIČOVÁ, Adéla – KOPEČEK, Michal – ROUBAL, Petr – SUK, Jiří – ZAHRADNÍČEK, Tomáš. *Rozdělení minulostí: vytváření politických identit v České republice po roce 1989*. Praha: Knihovna Václava Havla, 2011. KOPEČEK, Michal. Hledání „paměti národa“. Politika dějin, nostalgie a české dějepisectví komunismu. *Dějiny – Teorie – Kritika*, 2007, č. 1, s. 7–26. KOPEČEK, Michal. From the Politics of History to Memory as Political Language: Czech Dealings with the Communist Past after 1989. In: *Forum Geschichtskulturen, Czechia*, Version 1.0, 16. 12. 2013, Dostupné z <http://www.imre-kertesz-kolleg.uni-jena.de/index.php?id=519&l=0> [cit. 12. 7. 2015]. KOPEČEK, Michal – GJURIČOVÁ, Adéla. *Kapitoly z dějin české demokracie po roce 1989*. Praha – Litomyšl: Paseka 2008. SLAČÁLEK, Ondřej. Léčba nemoci a splacení dluhu. KSČM a ÚSTR v diskurzu českého antikomunismu. *Forum Historie* 2013, č. 1, s. 106–137. KUNŠTÁT, Daniel – MRKLAS, Ladislav (Eds.). *Historická reflexe minulosti aneb „ostalgie“ v Německu a Česku*. Praha: CEVRO Institut, 2009. *Ústavněprávní kontexty vyrovnání se s totalitní minulostí: Konference středoevropských ústavních soudů*. Praha: Linde, 2003. VILÍMEK, Tomáš. Několik poznámek k problematice vyrovnání se s minulostí v České republice a Německu. *Přítomnost*, 2010, roč. 16, č. 1, s. 37–51.



s morálně nárokovanou interpretací vztahu minulosti a současnosti, která je mimochodem obsažená právě v předchozích textech Pavla Žáčka, Adama Drdy nebo Petra Dudka a kterou bychom doložili také v řadě publicistických textů (viz oddíl 2.1.2). Jedná se tedy o formulování *politiky dějin a paměti* ve významu, v jakém ho užívají autoři kolektivní monografie *Rozdělení minulostí*, Michal Kopeček nebo Françoise Mayer.<sup>105</sup> Zatímco *politika dějin* (Geschichtspolitik, politics of history) označuje snahu nějakým způsobem institucionalizovat a právně či politicky formovat vztah společnosti k minulosti, *politikou paměti* (politics of memory, Erinnerungspolitik) můžeme rozumět institucionalizované prosazování historického příběhu (reprezentovaného pamětí vybraných sociálních skupin – např. politických vězňů 50. let) za účelem dosažení aktuálních, zpravidla politických cílů. Důležité je upozornit na skutečnost, že nositelem této politiky paměti (ve významu *policy*) mohou být i aktéři, kteří nejsou sdružení v politických stranách či hnutích.

V návaznosti na práce zmíněných autorů můžeme formulovat hypotézu, že se v rámci procesu dekomunizace prosazovaly v české veřejné diskuzi různé diskurzy, které obsahovaly specifickou potřebu usměrnit proces transformace z diktatury na liberální demokracii. Za tímto účelem producenti těchto vyjádření vytvářeli sítě významů, které měly pomáhat formovat kolektivní identitu české post-komunistické společnosti a legitimizovat určité sociální vztahy a jednání ve společnosti. Ačkoliv radikální dekomunizace byla na začátku transformace znemožněna odmítavým postojem vedení Občanského fóra i specifickým charakterem předání moci, významný prostor ve veřejné diskuzi o minulosti získal v prvních měsících roku 1990 politicky a morálně motivovaný antikomunismus. Ten se pak v určitých intervalech do veřejné diskuze vracel jako jeden ze základních nástrojů politického soupeření i voličské mobilizace. Požadavky historické spravedlnosti vznášely vyhraněně antikomunistické organizace, jako byl Klub angažovaných nestraníků, Konfederace politických vězňů nebo Svaz PTP, jejichž paměť se kryla s historií komunistického bezpráví a které získávaly podporu zejména mezi pravicovými poslanci a senátory.<sup>106</sup> Specifickou paměť komunismu ale prosazovali také politici z okruhu disentu, bývalí komunisté a další společenství, která ilustrovala přirozenou pluralitu politických a sociálních identit přítomných v polistopadové české společnosti. Tyto procesy jsou dobře popsány ve zmiňovaných pracích Françoise Mayer nebo kolektivní monografie *Rozdělení minulostí*.

Prosazování dominantních paměťových rámců a diskurzů, které nazývá „vůle k paměti“, se věnoval americký sociolog Gil Eyal ve své studii *Identity and Trauma*.<sup>107</sup> Poukázal na zvláštnosti středo/východoevropského paměťového diskurzu po roce 1989, ve kterém si někteří

<sup>105</sup> GJURIČOVÁ, Adéla a kol. *Rozdělení minulostí*. Srovnej MASLOWSKI, Nicolas. Politika paměti. Mezi minulostí a přítomností. *Slovak Journal of Political Sciences*, 2013, č. 4, s. 274–288 a dále MAYER, Françoise. *Češi a jejich komunismus*. A dále KOPEČEK, Michal. Hledání „paměti národa“, s. 7–26.

<sup>106</sup> SUK, Jiří. Politické hry s „nedokončenou revolucí“. Účtování s komunismem v čase Občanského fóra a po jeho rozpadu. In: *Rozdělení minulostí*, s. 17–60, zejména s. 25nn. Srovnej SUK, Jiří. *Labyrintem revoluce. Aktéři, zápletky a křížovky jedné politické krize (od listopadu 1989 do června 1990)*. Praha: Prostor, 2003.

<sup>107</sup> EYAL, Gil. *Identity and Trauma*. Český překlad *Identita a trauma*. Dvě podoby vůle k paměti in: ČINÁTL, Kamil – MERVART, Jan – NAJBERT, Jaroslav (eds.). *Dějiny v diskuzi: Podoby československé normalizace*. Praha: ÚSTR a NLN, 2017, s. 237–260.

stěžují na nebezpečné zapominání minulosti, zatímco jiní traumatickou minulost připomínají příliš vehementně. Eyal navrhuje se zamýšlet nad tím, jak tyto stížnosti odráží představy intelektuálů, kteří tuto krizi paměti konstatují a svým způsobem konstruují.

V českém prostředí popisuje specifickou vůli k paměti, jejíž původ nachází v prostředí disentu v 70. a 80. letech a kterou lze vyjádřit jako úsilí o překonání traumatu formou vyznání historických hříchů. Tento přístup k paměti pramení podle Eyala v historických okolnostech opozice vůči bezohledné kulturní politice totalitního státu, který přepisoval a falšoval dějiny. V disentu vznikla tradice přemýšlet o československých dějinách prizmatem mravních selhání českého národa, v rámci kterého stála zkušenost Mnichova 1938 a odsunu Němců 1945 na počátku mravní spolupviny na budoucích tragických událostech (např. malý odpor společnosti v roce 1948, akceptování normalizace). Do vyznání a připomínání historických provinění, které před rokem 1989 sloužilo malé skupině opozice jako obrana před totalitarismem, mělo být po roce 1989 přeneseno na většinovou společnost. Čeští intelektuálové měli v procesu překonávání traumatu terapeutky a strážce kolektivní paměti a identity, kteří budou dodávat smysl historickým událostem. Eyal parafrázuje disidenty Jiřího Dientsbiera a Pavla Rychetského, když říká:

„Teď když komunistický režim přestal existovat a bylo třeba znovuvybudovat společnost, už nebyla hlavní překážkou komunistická moc, ale její nevědomé následky, poddaní, kteří tu po ní zůstali a nadále si nesou břímě své morální spolupviny. Paměť a doznání byly povolány, aby společnost vyléčily skrze pravdu a aby ji ochránily před opakováním, před návratem k totalitarismu v jakékoliv podobě.“<sup>108</sup>

Vedle této vůle k překonání kolektivního traumatu nicméně Eyal identifikuje alternativu v podobě „vyrovnání účtů“ pomocí restitucí, trestního stíhání a vyšetřování. Tento přístup k minulosti, který zcela jistě nemůže postihnout všechny viníky, vyšle jasný signál o odsouzení, „narýsuje jasnou čáru oddělující minulost od přítomnosti a obětuje „beránka“ za hříchy společnosti a tím garantuje nastolení vlády práva v přítomnosti a dovolí většině obyvatel *vyrovnat se s minulostí*.“ Eyal mezi zastánce tohoto pohledu, který vyústil například v prosazení diskutabilního lustračního zákona nebo zřízení ÚDV, řadí premiéra Václava Klause a jeho okruh technokratů, stejně jako s ním spojené „konzervativnější“ disidenty, například Václava Bendu.

Ostatní disidenti však tuto vůli nesdíleli a podle Eyala tvrdili, že bez doznání se ke zločinům komunismu a „bez narušení věčného kolotoče přetvářek“ nebudou moci postkomunistické společnosti vést normální život, protože je bude stále „pronásledovat nevědomé trauma, silně náchylné k opakování přestože, anebo právě proto, že se budou maximálně snažit vymanit se z minulosti.“ Paměť minulosti měla ochránit a pravdou vyléčit společnost, podobně jako jsme toho byly svědky v diskuzích o německé spolupvině na holocaustu nebo ve sdružení Memorial v Rusku, které pečovalo o paměť gulagu.<sup>109</sup>

Podobně jako Eyal i další americký sociolog Robert Kennedy identifikoval dvě dominující tendence vzpomínání na minulost v transformační kultuře devadesátých let. Pro

---

<sup>108</sup> EYAL, Gil. *Identita a trauma*, s. 251.

<sup>109</sup> Tamtéž, s. 252–254.

jejich vymezení využil koncept kulturních formací, což jsou v podstatě vzpomínková společenství, která utvářejí určitý obraz minulost. Na jedné straně popisuje „kulturu tranzice“, orientující se na (neo)liberální hodnoty trhu a individualismu a na formální vypořádání se s minulostí (lustrace apod.). Vedlejším efektem tohoto přístupu mělo být „vyvinění“ většiny populace z toho, že s režimem zachovávala konsenzus a aktivně se nezapojovala do opozice proti němu. Naproti tomu „intelektuální kulturní formace“, čerpající z tradic disentu a tradičně vysokého sociálního statusu inteligence, podle Kennedyho modelu užívala paměť jako prostředek politického boje proti diktátorskému komunistickému režimu a také v nových politických podmínkách využívala potenciál kolektivně sdíleného, kulturně konstruovaného traumatu k posilování identity skrze přijímání morální spoluzodpovědnosti za tragickou minulost.<sup>110</sup>

To, čeho si všímají Gil Eyal, Robert Kennedy a Françoise Mayer v prostředí transformující se postkomunistické společnosti, tedy tendence určitých narativů dominovat kulturní paměti namísto toho, aby se prosazovala koexistence pluralitních pamětí, popisují v úvodu své knihy *Contested Past* jako určitý globální trend Katharine Hodgkinová a Susannah Radstoneová. Zvýraznění politického rozměru paměti může mít podle nich negativní důsledky pro pojetí občanské společnosti a naplněnost veřejného prostoru emocemi pamětníků může v důsledku vést ke ztrátě schopnosti odstupu a racionální analýzy minulosti.<sup>111</sup>

Jak se takové nárokování hegemonie manifestovalo v praxi, analyzovali na příkladu politického antikomunismu a politiky „paměti národa“ například Ondřej Slačálek, Lukáš Valeš, Peter Dinuš nebo Michal Kopeček.<sup>112</sup> Shodně přitom zastávají spíše kritický postoj k nárokování určité hegemonie a poukazují na její možné negativní společenské i vědecké dopady.

Ondřej Slačálek přistupoval k českému antikomunismu z hlediska konceptu hegemonie Antonia Gramsciho a navrhnul rozlišovat jeho dva časově návazné ideální typy. První nazývá antikomunismus *distanční*, převládající v letech 1989-2002 a vyjádřený například občanskými iniciativami s hesly „Nejsme jako oni“ (1989) a „Komunisté, zůstaňte doma“ (1999). Druhý typ je pak antikomunismus *vylučující*, převládající od roku 2003 v některých peticích a prohlášeních („Zrušme komunisty“, „S komunisty se nemluví“ aj.). Hlavní Slačálkovou tezí je, že vylučující antikomunismus se začal prosazovat na přelomu tisíciletí jako důsledek ztráty ideologické hegemonie, která odrážela faktický rozpad polistopadového konsenzu o směřování postkomunistické transformace (například integrace země do západoevropských struktur, podoba transformace na tržní hospodářství, ale i osobnost Václava Havla jako prezidenta).

---

<sup>110</sup> KENNEDY, Michael D. *Cultural Formations of Postcommunism*.

<sup>111</sup> HODGKIN, Katharine – RADSTONE, Susannah. *Contested Pasts. The politics of memory*. Routledge, London – New York, 2003, s. 1–21.

<sup>112</sup> SLAČÁLEK, Ondřej. *Současný český antikomunismus z hlediska konceptu hegemonie*. Brno, 2009. Rigorózní práce. Filozofická fakulta, Masarykova univerzita. Vedoucí práce Pavel Barša. SLAČÁLEK, Ondřej. Léčba nemoci a splácení dluhu. KSČM a ÚSTR v diskurzu českého antikomunismu.

Součástí tohoto konsensu bylo také vyloučení komunistické strany z politické spolupráce hlavními stranami včetně levicové ČSSD.<sup>113</sup>

Oslabování antikomunistické hegemonie předznamenalo posílení komunistické strany, která jako jediná nekonsenzuální strana mohla získávat protestní hlasy voličů, deklasovaných nebo frustrovaných ekonomickou transformací 90. let. Analýza shrnutá v tabulce č. 1 (oddíl 2.1.3) dokládá, že po odchodu Václava Havla z funkce prezidenta se v souboji o post prezidenta i ve vyjednávání krajských koalic ukázalo, že při soupeření mezi dosavadními stranami nelze podporu komunistických hlasů ignorovat. Tím se zároveň mobilizovala část občanské společnosti, která legitimizaci Komunistické strany Čech a Moravy odmítala akceptovat.

V další analýze, inspirované konceptem míst paměti Pierra Nory, Slačálek rozvinul svou argumentaci a na příkladu sporu o zřízení Ústavu pro studium totalitních režimů a obsahu antikomunistických prohlášení<sup>114</sup> popsal, jak mohlo docházet v diskurzivní praxi ke konstruování obrazu komunistů jako stoupenců nadčasového zla, které trvale ohrožuje českou demokracii.<sup>115</sup> Antikomunistická rétorika „pravdivé paměti“ podle Slačálka vytvářela ve veřejném diskurzu morální závazek, jehož podstatou byla povinnost vykázat komunismus v historické paměti i politické přítomnosti do stejného symbolického prostoru, kde se nacházel nacismus. Nenaplnění tohoto závazku mělo vytvářet ve společenské debatě vědomí určitého dluhu vůči minulosti, který mohl být splácen například tím, že česká společnost bude vyznávat objektivně platné hodnoty antikomunismu, deklarativně propojované s hodnotami demokratického státu, vlastnických práv a trhu. Vzhledem k tomu, že tyto hodnoty mají oporu i v paměťových zákonech (zákon o protiprávnosti komunismu z roku 1993, ale i zákonu o ÚSTR z roku 2007), je třeba ji vymáhat. Jakákoliv diskuze o nich je nahlížena jako hodnotová relativizace a tudíž odmítána.<sup>116</sup>

Podobně jako Slačálek i historik Michal Kopeček vnímá na přelomu milénia kvalitativní posun ve veřejném vzpomínání na komunistickou minulost a mluví o nové fázi či radikalizaci (antikomunistické) politiky paměti, která vytváří zejména v prostředí ODS ostatní diskutéry vylučující historický diskurz, „plný velkých slov bez jasného obsah“. Kopeček tento obrat vnímá jako souběh několika procesů: silného politicky i kulturně motivovaného antikomunismu, nereflektovaného národně-historického paradigmatu a živelné postmoderní memorializační kultury. Jako jeden z jeho nejviditelnějších projevů identifikuje diskurz „paměti národa“ nebo „národní paměti“. Kopeček se v podstatě shoduje s Eyalem, když říká, že tento diskurz sdíleli členové protikomunistické demokratické opozice, kteří kultivaci „národní paměti“ využívali před rokem 1989 jako důležitý obranný nástroj proti úsilí komunistické diktatury ideologicky indoktrinovat a manipulovat historické vědomí obyvatel. Zřízením ústavů

---

<sup>113</sup> SLAČÁLEK, Ondřej. *Současný český antikomunismus z hlediska konceptu hegemonie*. Přístupné ve zkrácené podobě jako SLAČÁLEK, Ondřej. Český antikomunismus jako pokus o obnovu hegemonie [online]. *Britské listy*, 22. 6. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://legacy.blisty.cz/art/47533.html>.

<sup>114</sup> Do analýzy zahrnul iniciativy či petice *S komunisty se nemluví* (2003), *Zrušme komunisty* (2005), *Na komunisty si zvykat nechceme!* (2008) a knihu Adama Drdy a Petra Dudka *Kdo ve stínu čeká na moc* (2006).

<sup>115</sup> SLAČÁLEK, Ondřej. *Léčba nemoci a splácení dluhu*, s. 115.

<sup>116</sup> Tamtéž, s. 135–137.

paměti národa v Polsku, na Slovensku a návrh na zřízení podobného ústavu i v ČR však hodnotí Kopeček jako nový projev politiky paměti a dějin, jehož koncepci podrobil kritice:

„Návrh zákona a projevy některých jeho tvůrců i obhájců jsou svědectvím o návratu dichotomického jazyka protikladů demokracie a totality, svobody a útlaku, zločinu a utrpení, jazyka morální povinnosti vůči národnímu společenství chápanému na základě mytických představ o jednotě a integritě národa a jeho paměti. S tím souvisí i přesvědčení, že je možné 'vyrovnat se' (nikoli vyrovnávat se) s komunistickou minulostí, což snad povede k jakési očistě veřejného života. To vše vypovídá o tom, že projekt ÚPN, resp. ÚSTR je z jedné části motivován především politicky, z druhé se v jeho pozadí odráží nevyřčená touha po ztracených výsadách historika být povoláným soudcem nad dějinami. Nemá mnoho společného s historiografií jako (sebe-)kritickou vědou, jejíž hlavní snahou je nestranná a na politických sporech pokud možno nezávislá analýza, úsilí o porozumění – nikoli ospravedlnění – historických událostí doby komunistické diktatury.“<sup>117</sup>

Zřízení ÚSTR jako viditelný projev nové fáze politiky antikomunistické paměti Kopeček vyhodnotil jako krok směřující od pluralitní historické kultury k normativně strukturované, moralizující a státem sponzorované tzv. národní historické paměti. Činnost ÚSTR byla v mediálních diskuzích opakovaně spojována se snahou politických stran posilovat svou interpretaci minulosti, k čemuž přispíval i fakt, že rada ústavu, rozhodující o jmenování či odvolání ředitele, je dle zákona jmenována Senátem. ÚSTR byl tak na rozdíl od jiných historických pracovišť více závislý na aktuální politické situaci. Zejména výměna vedení v roce 2013 a následné personální změny, bezprostředně související se změnou politického složení Senátu po krajských volbách, rozvířily veřejnou debatu o smyslu instituce. Spory o vznik a fungování Ústavu pro studium totalitních režimů a Archivu bezpečnostních složek (návrh na zřízení 29. listopadu 2005)<sup>118</sup> a diskuze kolem zákona o protikomunistickém odboji (návrh v roce 2008 a znovu 2010, v platnosti od 17. listopadu 2011)<sup>119</sup> je možné nahlížet – jak ostatně ilustruje v předchozím oddílu veřejná debata dokumentovaná mediálního diskurzu *vyrovnávání se s minulostí* – jako obnovený politický tlak na obsah a formy kolektivního vzpomínání na éru komunistické diktatury, vůči kterému se někteří historikové soudobých dějin kriticky vymezovali také v médiích a stali se sami aktéry *vyrovnávání se s minulostí*.<sup>120</sup> Ke koncepci a badatelské úrovni ÚSTR se vyjadřovali vedle Michala Kopečka i historikové Vítězslav Sommer nebo Matěj Spurný, Michal Pullmann ve své bilanci výzkumu komunistické diktatury kritizoval skutečnost, že uzákonění totalitně-historického výkladu a vtělení modelu „totality“ do samotného názvu instituce svědčí o ztrátě vědeckého étosu. ÚSTR tak podle něj symbolizuje

<sup>117</sup> KOPEČEK, Michal. Hledání „paměti národa“, s. 25.

<sup>118</sup> Zákon č. 181/2007 Sb., o Ústavu pro studium totalitních režimů a o Archivu bezpečnostních složek.

<sup>119</sup> Zákon č. 262/2011 Sb., o účastnících odboje a odporu proti komunismu.

<sup>120</sup> CUHRA, Jiří a kol. *Stanovisko historiků nejnovějších dějin k senátnímu návrhu zákona o účastnících protikomunistického odboje a účastnících odporu proti komunismu*. Praha, 1. 10. 2010. Webové stránky ([www.zakonotretimodboji.cz](http://www.zakonotretimodboji.cz)), kde bylo prohlášení k dispozici a kde bylo možno se k němu i připojit podpisem, již nejsou platné. Text je přístupný například na <https://legacy.blisty.cz/art/55767.html> [cit. 3. 3. 2019].

proces politizace historické práce, který v důsledku vede k delegitimizaci oboru soudobých dějin.<sup>121</sup>

Apriorní kritika přehlížela ty aktivity ústavu, které do jejího schématu nezapadaly, navíc nedokázala dostatečně postihnout tendence k profesionalizaci odborné práce instituce, která byla společně s ABS na sklonku roku 2013 zařazena na seznam výzkumných organizací.<sup>122</sup> Nicméně u politické opozice i v prostředí levicové publicistiky převážilo přesvědčení, že institucionalizovaný výzkum totality je pouze z veřejného rozpočtu financovaný nástroj pravicové antikomunistické politiky dějin, prosazované zejména politiky Občanské demokratické strany (ODS), zatímco pravicové strany po změně vedení v roce 2013 mluvily o „levicovém puči“, který chce ovládnout archivy tajné policie.<sup>123</sup>

Potvrdila se tím latentní náchylnost výzkumu soudobých dějin k politizaci, která se ostatně odráží i v polemice vyvolané kritikou totalitně-historického vyprávění od Michala Pullmana a dalších autorů. Skupina badatelů, kteří se spojili například v projektu „Socialistická diktatura jako myšlenkový svět“<sup>124</sup> a kteří odmítají „totalitárně-historický výkladový model“ soustředili badatelskou pozornost od tradiční oblasti zájmu historiografie (politické dějiny, represe a pronásledování opozice) do oblasti každodennosti. Obecně se přijímá, že každodennost stojí v opozici vůči tzv. velkým nebo politickým dějinám, jedná se o pohled zdola, tedy perspektivu začlenění jednotlivce do dobových mocenských struktur a hierarchií. Současně dochází v každodenním životě k praktickému obstarávání životních potřeb v síti konkrétních sociálních vztahů. Podle předního reprezentanta historiografie všedního dne Alfa

<sup>121</sup> PULLMANN, Michal. Sociální dějiny a totalitněhistorické vyprávění. *Soudobé dějiny*, 2008, č. 3–4, s. 703–717. Srovnej KOPEČEK, Michal. Hledání „paměti národa“. Týž. Antikomunistickou paměť nelze prosazovat shora [online]. *Česká pozice*, 2. 5. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://ceskapozice.lidovky.cz/antikomunistickou-pamet-nelze-prosazovat-shora-f66-/tema.aspx?c=A130524\\_222816\\_pozice\\_129068](http://ceskapozice.lidovky.cz/antikomunistickou-pamet-nelze-prosazovat-shora-f66-/tema.aspx?c=A130524_222816_pozice_129068). SPURNÝ, Matěj. První pětiletka ÚSTR. Co se (ne)povedlo. *Deník referendum*, 11. 4. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/15328-prvni-petiletka-ustru-co-se-ne-povedlo>.

<sup>122</sup> Apriorní kritika přehlížela například vzdělávací výstupy ukotvené v principech pluralitní interpretace dějin a pedagogického konstruktivismu. Bývalý děkan FF UK a člen Rady ÚSTR historik Michal Stehlík se v médiích vyjádřil, že co se týče výstupů oddělení vzdělávání, obecná kritika ideologických postupů zcela jistě neobstojí. Viz STEHLÍK, Michal. Budte pozhledáni spory o ÚSTR [online]. 9. 4. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://stehlik.blog.ihned.cz/c1-59654370-budte-pozehnany-spory-o-ustr>. Kritický, avšak diferencovaný postoj zaujímal i historik Vítězslav Sommer ve svém příspěvku na semináři k 5. výročí vzniku ÚSTR v Poslanecké sněmovně ČR „Kam jsme pokročili ve studiu totality?“, konaného 8. 4. 2013. Aktuální proměnu hodnocení činnosti ÚSTR nabídla například anketa historiků v *Lidových novinách – Orientace*, 29. července 2017. Dostupné z <http://www.csd.cz/cs/g6/4350-DS.html> [cit. 3. 3. 2019].

<sup>123</sup> Oba zákony prosadily pravicové vládní koalice premiérů Mirka Topolánka (ODS), resp. Petra Nečase (ODS), veřejnou podporu ODS vyjadřovali jak první ředitel ÚSTR Pavel Žáček, tak předsedkyně Konfederace politických vězňů Naděžda Kavalířová. Negativní obraz odbornosti badatelů posilovala bulvarizace některých kauz (např. domnělé udavačství Milana Kundery nebo plánovaný atentát bratří Mašínů na Klementa Gottwalda) i časté personální změny ve vedení instituce, vrcholící výměnami ředitelů v letech 2010 a 2013. Ke kritice z levicových pozic viz UHL, Petr. ÚSTR by měl být opravdu zrušen. *Deník referendum*, 20. 4. 2014 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/15392-ustr-by-mel-byt-opravdu-zrusen>. Kritika z pozic pravicových viz NEČAS, Petr. V ÚSTR došlo k levicovému puči [online]. *Youtube.com*, 15. 4. 2013 [cit. 2014-11-17]. Dostupné z [https://www.youtube.com/watch?v=laE-fK\\_Ae7g](https://www.youtube.com/watch?v=laE-fK_Ae7g). Mediální pokrytí ilustruje např. Vyhazovy na ÚSTR pokračují. Skončila i šéfka bezpečnostního archivu. [online]. *LIDOVKY.cz/ ČTK*, 25. 4. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://www.lidovky.cz/cistka-na-ustr-pokracuje-skoncala-i-sefka-bezpecnostniho-archivu-pyo-zpravy-domov.aspx?c=A130425\\_192319\\_in\\_domov\\_ani\\_K\\_politice\\_pameti\\_ODS\\_viz\\_GJURICOVA\\_Adele\\_Ponekud\\_tradici\\_rozhod\\_s\\_minulosti\\_Obchanska\\_demokraticka\\_strana\\_In:\\_Rozdeleni\\_minulosti\\_s\\_107-134\\_Vice\\_k\\_moznostem\\_vykladat\\_antikomunismu\\_jako\\_politickou\\_ideologii\\_viz\\_VALES\\_Valeš\\_Antikomunismus\\_jako\\_nova\\_politicka\\_ideologie?](http://www.lidovky.cz/cistka-na-ustr-pokracuje-skoncala-i-sefka-bezpecnostniho-archivu-pyo-zpravy-domov.aspx?c=A130425_192319_in_domov_ani_K_politice_pameti_ODS_viz_GJURICOVA_Adele_Ponekud_tradici_rozhod_s_minulosti_Obchanska_demokraticka_strana_In:_Rozdeleni_minulosti_s_107-134_Vice_k_moznostem_vykladat_antikomunismu_jako_politickou_ideologii_viz_VALES_Valeš_Antikomunismus_jako_nova_politicka_ideologie?)

<sup>124</sup> KOPEČEK, Michal - KOLÁŘ, Pavel. Projekt „Socialistická diktatura jako myšlenkový svět“. *Soudobé dějiny*, 2012, roč. 19, č. 2, s. 189–195.

Lüdtkeho právě studium každodenních aspektů života v nacistickém Německu pomohlo zjistit, co dělali a co si mysleli obyčejní Němci a jaké byly zdroje podpory nacistického režimu u obyvatelstva. Každodennost se tak nejeví v pracích německých badatelů jako prostor stojící v opozici proti politickým dějinám, nýbrž jako svébytný sociální prostor postojů a jednání lidí, ve kterém je možné hledat odpovědi na otázky, jaké jsou příčiny stability politického režimu.<sup>125</sup> Každodenní život „obyčejných lidí“ podle Michala Pullmanna působil jako činitel, který „vytvářel v mnoha ohledech dokonalejší stabilitu režimu než teror a ideologická manipulace.“<sup>126</sup>

Pullmannovy teze, shrnuté zejména v jeho práci *Konec experimentu* a následné antologii *Co byla normalizace?* (vydaná s Petrem Kolářem), však vyvolaly odmítavou reakci vnitřně různorodé skupiny badatelů, mezi nimi jmenujme alespoň Petra Placáka nebo Karla Hrubého.<sup>127</sup> Aktuální stav debaty je zachycen například v diskuzi historiků, zaznamenané v publikaci *Podoby československé normalizace*<sup>128</sup>.

Otevřeně politizaci a ideologizaci výkladu dějin komunistické diktatury kritizovali politologové Peter Dinuš nebo Lukáš Valeš. Ve svých esejisticky laděných analýzách se oba přiklání k názoru, že boje o minulost slovenské ani české společnosti neprospívají, ale naopak ji oslabují a vytváří zbytečnou polarizaci. Znemožňují tím kritickou reflexi současných problémových jevů, vyplývajících nikoliv z totalitní minulosti, ale nezvládnuté transformace 90. let, které v důsledku znemožňují společnosti promýšlet alternativy budoucího vývoje a reagovat na skutečně podstatné výzvy globalizovaného světa:

„Česká společnost a její politická elita se díky tomuto tématu politicky vybíjí v nesmyslných diskuzích o antikomunismu a své minulosti, místo řešení aktuálních a skutečně zásadních otázek globální hospodářské soutěže, zvýšení konkurenceschopnosti českého hospodářství, nárůstu sociálních rozdílů a z toho plynoucí rasové a třídní nenávisti, xenofobie apod. (...) Jestliže se nám nepodařilo skutečně potrestat objektivní zločiny minulého režimu a dát tím průchod spravedlnosti na počátku 90. let, dnes již musíme (...) národní minulost přijmout se vším, co k ní patří. S tím dobrým, i zlým – stejně jako v lidském životě.“<sup>129</sup>

Nakonec ovšem i sami autoři naráží na nástrahy polarizujícího diskurzu *vyrovnávání se s minulostí*, kdy ve snaze zachovat kritický přístup k antikomunismu formulují hodnotové soudy, aniž by je podložili relevantní analýzou. Dinuš tak například ve svém textu může dojít k závěru, že zřízení Ústavu pro studium totalitních režimů způsobuje, že se historikové „musí

<sup>125</sup> SEDLÁK, Petr: Každodennost jako předmět a koncept dějepisného poznání. *Soudobé dějiny*, 2013, roč. 20, č. 12, s. 120–157, zde s. 130.

<sup>126</sup> PULLMANN, Michal. Život v komunistické diktatuře: o povaze a proměnách soudobých dějin po roce 1989. *Dějiny a současnost*, 2011, roč. 35, č. 12, s. 15.

<sup>127</sup> PULLMANN, Michal. *Konec experimentu. Přestavba a pád komunismu v Československu*. Praha: Scriptorium, 2011. KOLÁŘ, Petr – PULLMANN, Michal. *Co byla normalizace? Studie o pozdním socialismu*. Praha: NLN & USTR, 2016. PLACÁK, Petr. Pullmannův Pán much aneb Historie a svět dětí. *Paměť a dějiny. Revue pro studium totalitních režimů*, 2013, roč. 7, č. 1 s. 123–128. KAREL HRUBÝ, Rozpaky nad výkladem komunistické diktatury. Kritické poznámky k projektu „Socialismus jako myšlenkový svět“. *Soudobé dějiny*, 2014, roč. 21, č. 3, s. 382–404. Průběh diskuze shrnuje například MERVART, Jan. Rozdílnost pohledů na československou normalizaci. In: *Podoby československé normalizace*, s. 40–80.

<sup>128</sup> Diskuze o normalizaci v historiografii. In: *Podoby československé normalizace*, s. 15–39.

<sup>129</sup> VALEŠ, Valeš. Antikomunismus jako nová politická ideologie?, s. 77–78.

úzkostlivě vyhýbat analýze všeho, co by mohlo ukázat pluralitu každodenních strategií.“<sup>130</sup> Toto tvrzení je ve zřetelném rozporu k výstupům historiků, kteří se zaměřují na koncepty každodennosti, intelektuální dějiny nebo dějiny mentalit, a odhaluje autorovu neochotu vnímat pluralitu přístupů uvnitř instituce samotné.

Na závěr podkapitoly zmíním ještě jednu důležitou oblast výzkumu, která nabízí perspektivu, ze které je možné téma *vyrovnávání se s minulostí* nahlížet, a tou je popkultura a fenomén (n)ostalgie.

Pro vzpomínání, které neusiluje o kritické historické hodnocení, není vedeno snahou připomínat zločiny komunistických diktatur nebo *se vyrovnávat s minulostí*, ale má spíše zálibu v připomínání osobního mládí a poetiky socialistické každodennosti, se vžil název ostalgie – což je německá slovní hříčka ze slov Ost (východ) a nostalgie. Německý sociolog Jonathan Bach předpokládá, že ostalgie je specifická odpověď na krizi identity východoněmeckého obyvatelstva, pramenící ze zklamání z porevolučního vývoje po spojení se „spolkovým“ Německem.<sup>131</sup>

Michal Kopeček ostalgii nahlíží jako reflexivní nostalgii literární historičky Světlany Boymové, podle které tato tesklivá, ironická a hravá ostalgie nesleduje žádné přímé politické cíle. Svě místo má v prostoru ambivalence a nejednoznačnosti lidských tužeb a pocitů příslušnosti, pokouší se o zprostředkování mezi psanou historií a plynutím času.<sup>132</sup>

I když je situace v Německu specifická, trend nostalgického vzpomínání můžeme sledovat i v České republice v celé populární kultuře. Zvýšený zájem o dějiny každodennosti v české vzpomínkové kultuře se projevoval například oblibou seriálu *Vyprávěj* a dalšího pořadu České televize *Retro*. Zatímco znovuobjevované výrobky československého potravinářského nebo spotřebního průmyslu většinou nevyvolávají negativní emoce, konzumní masová zábava předlistopadového období vyvolává veřejné polemiky. Diskuse jsou spojeny zejména s otázkou reprízování dobových, více či méně propagandistických televizních pořadů (např. *Třicet případů majora Zemana*, *Žena za pultem*) nebo s problémem kontinuity v oblasti populární hudby. Interpretům působícím před rokem 1989 bývá vytýkána zejména jejich prorežimní aktivita, například podpis tzv. Anticharty nebo účast na festivalech politické písně. Úspěch ostalgie spolu s návratem „socialistického popkulturního kýče“ vyvolává negativní reakce nejen na straně některých bývalých disidentů a politických vězňů, ale také v řadách publicistů a mladých lidí, kteří „cítí nutnost protestovat proti zlidovělé verzi příběhu o komunistickém panování“.<sup>133</sup> Příkladem takového protestu je kapitola „Banalizace totality: Podíl (populární) kultury na společenském postavení KSČM“ v knize Adama Drdy a Petra Dudka *Kdo ve stínu*

<sup>130</sup> DINUŠ, Peter. *Výrovnávanie sa s minulosťou*, s. 14.

<sup>131</sup> BACH, Jonathan. The Taste Remains. Consumption, (N)ostalgia, and the Production of East Germany. *Public Culture*, 2002, č. 3, s. 545–556.

<sup>132</sup> KOPEČEK, Michal. Hledání „paměti národa“, s. 16 a 17.

<sup>133</sup> Tamtéž, s. 11.



čeká na moc.<sup>134</sup> Esejistickou formou toto téma glosuje Martin Franc.<sup>135</sup> V České republice ovlivňuje celou situaci i existence etablované komunistické strany, které může ostalgie tím, že netematizuje negativní stránky bývalého politického režimu, pomáhat zvyšovat volební preference. V tomto kontextu se pak ostalgie podle Michala Kopečka jeví jako nepřijatelná forma „historické relativizace,“ ať už „jsou její motivy politické povahy, či zda se spíše přiživují na populární retro-módě a touze provokovat nový establishment.“<sup>136</sup>

Zájem o socialistickou každodennost se nicméně stal důležitým námětem odborného zkoumání. Pauline Brennová, Irena Reifová, Kamil Činátl, Radim Hladík nebo Jaroslav Pinkas se ve svých pracích věnovali výzkumu normalizačního publika i aktuální kultury vzpomínání stimulované normalizačními filmy, respektive filmy o normalizaci.

Kamil Činátl aplikoval do své analýzy diskuze o prvním uvedení seriálů Třicet případů majora Zemana v roce 1999 koncepty „vůle k paměti“ Gila Eyala a „strategie uznání“ Françoise Mayerové. Podle něj specifická skupinová paměť a morální postoj obětí a odpůrců komunismu (jasné rozlišení dobra a zla, apel na zkoumání a potrestání komunistických zločinů, nebezpečné dědictví kontinuity předlistopadové morálky) získávaly na sklonku 90. let ve veřejném prostoru uznání ze strany mnoha publicistů, čtenářů a diváků. Činátl navrhuje nahlížet komunikační situaci společenské polemiky konceptem překonávání traumatu:

„Až skrze překonávání traumatu se společnost postižená komunismem uzdravuje, paměť ji ochraňuje před návratem minulosti, která má podobu morálního selhání. Bez vyznání historické viny a přijetí odpovědnosti za zločiny komunismu nelze v tomto režimu paměti žít normální životy. V zemanovském sporu bychom našli výrazné stopy této vůle vzpomínat.“<sup>137</sup>

Veřejnoprávní televize nesehrála významnou úlohu v mediaci diskuze o komunistické minulosti pouze v případě seriálu o majorovi Zemanovi. V nadcházejících letech se pravidelně v její koprodukcii objevovaly pořady a dokumentární cykly, které přispívaly k prosazení paměti obětí a odpůrců komunistické diktatury ve veřejném prostoru a neskrývaly vzdělávací ambice (srovnej podkapitulu 3.7). Významným mezníkem pak bylo uvedení zmiňovaného seriálu *Vyprávěj* v roce 2009.

Ve své knize *Naše české minulosti* analyzuje Kamil Činátl právě divácké ohlasy seriálu *Vyprávěj*. Dokládá přitom, že k úspěchu retro seriálu přispívá i fakt, že publikum jeho prostřednictvím prožívá znovuobjevování předmětů socialistické každodennosti, které spojují minulost s přítomností. Seriál navrhuje nahlížet jako úspěšný pokus formulovat nový konsenzus vzpomínání na normalizaci vzhledem k tomu, jak se v něm podařilo propojit perspektivu „obyčejných lidí“ s tradičním narativem kritizujícím normalizaci.<sup>138</sup> Ilustrativní je v tomto ohledu jeden z diváckých ohlasů:

---

<sup>134</sup> DRDA, Adam – DUDEK, Petr. *Kdo ve stínu čeká na moc*, s. 149–168.

<sup>135</sup> FRANC Martin. Ostalgie v Čechách. In: GJURIČOVÁ, Adéla – KOPEČEK, Michal (eds.). *Kapitoly z dějin české demokracie po roce 1989*. Praha: Paseka, 2008, s. 193–216.

<sup>136</sup> KOPEČEK, Michal. Hledání „paměti národa“, s. 18.

<sup>137</sup> ČINÁTL, Kamil. *Naše české minulosti*, s. 201.

<sup>138</sup> Ten v seriálu reprezentují zejména postavy Tondy a Zuzany, babičky Běty a Honzy Dvořáka.

„Jsem vaše věrná divačka, kterou těší sledovat osudy obyčejných lidí v obyčejných situacích. Média nás dnes bombardují osudy emigrantů, perzekvovaných lidí (a já si jich velmi vážím), ale 90 % obyčejných lidí zde žilo tak, jako hrdinové vašeho seriálu a jejich drobná hrdinství a útrapy zůstala nezveřejněna. Je dobře, že tento seriál je právě o obyčejných lidech.“<sup>139</sup>

Na příkladu seriálu *Vyprávěj* doložili specifický význam normalizační popkultury v procesu stimulace vzpomínek Irena Reifová, Kateřina Gillarová a Radim Hladík. Domnívají se, že podstatná část pamětníků – rodičů a prarodičů současných žáků – nedokázala v polistopadovém období své každodenní vzpomínky na život v 70. a 80. letech zcela integrovat do narativu historiografie a oficiální paměti.<sup>140</sup> Díky seriálu *Vyprávěj* mohli vzpomínat i reprezentanti tzv. mlčící většiny a tím se vyrovnávat s minulostí.

Radim Hladík v další své studii věnované polistopadovým komediím aplikoval na analýzu filmové popkultury koncept kulturních formací Roberta Kennedyho, podobně jako Jaroslav Pinkas, který analyzoval mediální paměť normalizace. Hladík dochází k závěru, že hořké komedie jsou specifickým českým místem paměti a mohou sloužit jako aktivant traumatického procesu reflexe minulosti, vyjadřujícího retrospektivu intelektuální kulturní formace.<sup>141</sup>

#### 2.1.4 Vyrovnávání se s minulostí pohledem empirických výzkumů

Odborný a společenský kontext *vyrovnávání se s minulostí* je možné zprostředkovat také v podobě empirickým výzkumům, které umožňují překročit omezený dosah výpovědní možnosti individuální zkušenosti a nabídnout srovnávací pole k autorským přístupům k interpretaci společenské debaty o minulosti, kterou zprostředkovaly předcházející dvě podkapitoly. V této závěrečné fázi inventury se zaměříme na oblasti výzkumů, u kterých lze z oborově didaktického hlediska prohlásit, že se zabývaly tématem *vyrovnávání se české společnosti, respektive učitelů a žáků, s minulostí*.

Kontinuálně provádí empirická šetření hodnocení společenského vývoje a vybraných historických událostí zejména Ústav empirických výzkumů STEM v rámci výzkumu „TRENDY“<sup>142</sup> nebo Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR (CVVM) v rámci projektu *Naše společnost*<sup>143</sup>. Významnými příspěvky k poznání historického vědomí české společnosti i vnímání dějepisné výuky byly výstupy grantového projektu *Sociologický výzkum historického vědomí obyvatel České republiky*, realizovaného v letech 2009–2010 týmem pod vedením Jiřího Šubrt z Karlovy univerzity ve spolupráci s agenturou

<sup>139</sup> Citováno dle ČINÁTL, Kamil. *Naše české minulosti*, s. 162–163.

<sup>140</sup> REIFOVÁ, Irena – GILLÁROVÁ, Kateřina – HLADÍK, Radim. The way we applauded. How popular culture Stimulates memory of the socialist past in Czechoslovakia - the case of the television serial *Vyprávěj* and its viewers. In: HAVENS, Timothy – IMRE, Anikó – LUSTYI, Katalin. *Popular television in Eastern Europe during and since socialism*, New York: Routledge, 2012, s. 199–221.

<sup>141</sup> HLADÍK, Radim. Traumatické komedie: Politika paměti v českém filmu. *Sociální studia*, 2010, roč. 7, č. 1, s. 9–26, zde s. 24. PINKAS, Jaroslav. *Vzpomínání na tzv. normalizaci v popkultuře a způsoby jeho didaktického využití*. Dizertační práce. Praha, 2016. Ústav českých dějin, Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Kamil Činátl.

<sup>142</sup> Dostupné z <https://www.stem.cz> [cit. 3. 3. 2019].

<sup>143</sup> Informace viz <https://www.soc.cas.cz/projekt/nase-spolecnost-kontinualni-vyzkum-verejneho-mineni> [cit. 3. 3. 2019].

Millward Brown a STEM<sup>144</sup>, a dále výzkumy realizované v letech 2005–2006 a 2011–2012 na Katedře historie Filozofické fakulty Ostravské univerzity Blaženou Gracovou a Denisou Labischovou.<sup>145</sup> Propracovanou metodologii má výzkum učebnic, které zprostředkovaně vypovídají o výuce.<sup>146</sup> Stavu výuky soudobých dějin se v roce 2012 věnoval i výzkum Ústavu pro studium totalitních režimů a společnosti Factum Invenio<sup>147</sup>. Vztah středoškoláků k moderním dějinám je už jedno desetiletí součástí dotazníkových šetření vzdělávacího programu *Jeden svět na školách společnosti* Člověk v tísni ve spolupráci s agenturami Millward Brown (2009, 2012)<sup>148</sup> a Median (2014, 2017)<sup>149</sup>. Výuku soudobých dějin zkoumala i tematická zpráva České školní inspekce v roce 2016<sup>150</sup>. V neposlední řadě je třeba uvést, že už v polovině 90. let se historickému vědomí mládeže a kvalitě výuky dějepisu věnoval mezinárodní výzkum *Mládež a dějin* (Youth and History)<sup>151</sup> i první tematické šetření České školní inspekce v roce 1998.<sup>152</sup> Do oblasti reflexe transformace školství po roce 1989 a individuální pedagogické zkušenosti pak můžeme zařadit také výzkum *Učitelé a společenské změny*, zohledňující psychoanalytickou teorii,<sup>153</sup> nebo antropologický akční výzkum Dany Moree, popularizovaný v knize *Učitelé na vlnách transformace*.<sup>154</sup>

Nejčastěji autoři a autorky citovaných výzkumů využívali metody kvalitativní sociologie (zejm. focus groups) v kombinaci s kvantitativními dotazníkovými šetřeními.

<sup>144</sup> ŠUBRT, Jiří – PFEIFEROVÁ, Štěpánka PfeifEROVÁ. Pohled na historické vědomí obyvatel České republiky prizmatem kvalitativní metodologie. In: ŠUBRT, Jiří (ed.). *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu. Teorie a výzkum*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky, 2010, s. 59–70. ČERNÝ, Karel. Učitelé dějepisu. Výuka nejnovějších dějin, historické vědomí a legitimizace školní výuky dějepisu. *Orbis Scholae*, 2012, č. 1, s. 41–52. TOMÁŠEK, Marcel – ŠUBRT, Jiří. Jak se vyrovnáváme s naší minulostí? České a československé nedávné dějiny prizmatem teorie kolektivní paměti a kvalitativní metodologie (focus groups). *Sociológia*, 2014, č. 1, s. 88–115.

<sup>145</sup> GRACOVÁ, Blažena. Empirické výzkumy v didaktice dějepisu u nás, jejich potřebnost a význam. In: PÁNEK, Jaroslav (ed.). *IX. sjezd českých historiků: Pardubice 6.–8. září 2006*. Praha: Sdružení historiků České republiky (Historický klub 1872) ve spolupráci s Fakultou filozofickou Univerzity Pardubice a Filozofickou fakultou Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008, s. 97–113. GRACOVÁ, Blažena. Poznatky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách. In: BENEŠ, Zdeněk (ed.). *Historie a škola VI.: Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise; seminář ke koncepci výuky dějepisu a občanské nauky na základní a střední škole zorganizovaný MŠMT v Telči ve dnech 15.–16. října 2007*. Praha: Pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vydala Albra, 2007, s. 9–30. LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováváme v paměti. Empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013.

<sup>146</sup> MAŇÁK, Josef – KLAPKO, Dušan (Eds.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006.

<sup>147</sup> *Stav výuky soudobých dějin - Výzkumná zpráva ÚSTR*. Praha: Factum Invenio, 2012.

<sup>148</sup> *Jeden svět na školách. Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách 2012 včetně porovnání s rokem 2009*. Člověk v tísni, 2012. Dostupné z [http://www.jedensvetnaskolach.cz/test/File/DOTAZNIKOVE\\_SETRENI\\_STREDOSKOLACI\\_JSNS\\_2012.pdf](http://www.jedensvetnaskolach.cz/test/File/DOTAZNIKOVE_SETRENI_STREDOSKOLACI_JSNS_2012.pdf) [cit. 3. 12. 2018].

<sup>149</sup> *Jeden svět na školách. Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách 2012 včetně porovnání s rokem 2014, 2012 a 2009*. Člověk v tísni, 2017. Dostupné z [https://www.jsns.cz/nove/pdf/vyzkum\\_2017.pdf](https://www.jsns.cz/nove/pdf/vyzkum_2017.pdf) [cit. 3. 12. 2018].

<sup>150</sup> *Česká školní inspekce. Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách. Tematická zpráva*. Praha: ČŠI, 2016.

<sup>151</sup> KLÍMA, Bohuslav. *Mládež a dějiny: publikace výsledků mezinárodního dotazníkového šetření a výzkumu historického vědomí adolescentů se zaměřením na Českou republiku*. Brno: CERM, 2001. BORRIES, Bodo von – MAGNE, Angvik (eds.). *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung, 1997.

<sup>152</sup> Kopie výzkumné zprávy se dochovala v osobním archivu Zdeňka Beneše. Z mediálních ohlasů viz ŠTEFLOVÁ, Jaroslava. Dějepis pod lupou. Jak vidí výuku dějepisu ČŠI. *Učiteléské noviny*, 2003, č. 16, s. x. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4008> [cit. 3. 12. 2018].

<sup>153</sup> KERZ-RÜHLING, Ingrid – PLÜNKERS, Tornas – FISCHER, Rene. Učitelé a společenské změny. K psychickému zpracování politických změn v r. 1989. Empirická psychoanalytická studie o učitelích v Česku a bývalé NDR. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, s. 337–351. Překlad Jan Ženatý.

<sup>154</sup> MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013.

Lze konstatovat, že uvedené výzkumy směřují do tří hlavních oblastí, které se nicméně mohou v pojetí jednotlivých autorů navzájem prolínat:

a) výzkumy historického vědomí a vybraných otázek vztahu české společnosti, učitelů či žáků k dějinám (např. hodnocení historického významu roku 1989 a následné společenské transformace)

b) výzkumy reálného stavu výuky, zejména organizační a metodické stránky výuky moderních dějin (např. míra zapojení kontroverzních témat do výuky, prostor věnovaný poválečným dějinám) a učebnic (zejména jejich narativů nebo vybraných komponent - stereotypů, obrazů druhého apod.)

c) výzkumy aktérské role učitelů (např. prožívání sociální změny roku 1989 ve školství)

V rámci těchto tří oblastí lze pak vysledovat určitou typologii autorských přístupů k *vyrovnávání se s minulostí*. Podrobněji se budu věnovat těm, které utvářely kontext mého vlastního zkoumání.

#### *a) Výzkumy historického vědomí a vybraných otázek vztahu české společnosti k dějinám*

V tiskové zprávě CVVM z roku 2009 redukoval Jan Červenka zkoumání *vyrovnávání se s minulostí* na vnímání spravedlnosti některých významných právních aktů polistopadového období, jako byly např. lustrační zákon a restituce, ale i cenová deregulace a kupónová privatizace.<sup>155</sup> Z rozsáhlého výzkumu CVVM z roku 2010 vycházel politolog Roman David, který se zaměřil na subjektivní vnímání úspěchu transformace v české společnosti. Pro účely analýzy definoval deset různých proměnných, zahrnujících různé transformační politiky – od restitucí a rehabilitací obětí, hodnocených veřejností nejvíce kladně, po lustrace a potrestání viníků, hodnocených naopak nejvíce záporně.<sup>156</sup>

Daniel Kunštát, který vycházel ze stejného šetření CVVM jako Jan Červenka, se zabýval reflexí sociální změny roku 1989 a polistopadového vývoje dokonce ve dvaceti oblastech společenského života. Lidé dotazovaní na srovnání vnímali dvacet let po Sametové revoluci rozhodně nebo spíše lépe hlediska života spojená s občanskými právy (přístup k informacím, možnost cestovat, možnost svobodně žít a možnost otevřeně říkat své názory). Naopak rozhodně hůře nebo spíše hůře respondenti hodnotili pocit bezpečí a sociální jistoty, pracovní uplatnění, mezilidské vztahy a zabezpečení ve stáří, tedy vesměs kategorie směřující do oblasti sociálního bezpečí. Pro některá hlediska (volný čas, společenské postavení, ale také možnost ovlivňovat dění v místě bydliště nebo politickou situaci v celé společnosti) platilo, že přibližně dvoupětinový podíl respondentů svou dnešní situaci neviděl ani lépe, ale ani hůře než tu předlistopadovou.<sup>157</sup>

---

<sup>155</sup> ČERVENKA, Jan. *Postoj veřejnosti k vyrovnávání se s minulostí. Tisková zpráva CVVM SOÚ AV ČR*, v. v. i. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 3. 11. 2009. Výzkumu se účastnilo 1046 respondentů starších 15 let.

<sup>156</sup> DAVID, Roman. *Twenty Years of Transitional Justice in the Czech Lands*.

<sup>157</sup> KUNŠTÁT, Daniel. *Pluralita paměti a komunistická minulost: Česká veřejnost a její reflexe roku 1989 a polistopadového vývoje. Naše společnost*, 2010, roč. 8, č. 1, s. 29–39, zde s. 34–36. Průzkumu se účastnilo 1046 respondentů starších 15 let.

Celkově mezi respondenty převažovali ti, kteří hodnotili současnost pozitivněji než politický režim před rokem 1989 (45 %), přibližně třetina neměla vyhraněný postoj a rozdily nehodnotila (32 %). Že byla situace před listopadem 1989 lepší, si myslelo 14 % a zbytek (9 %) odpověděl, že neví. Důležitými významnými proměnnými ukazatelem pro odlišná hodnocení byly věk, vzdělání, životní úroveň a samozřejmě politická příslušnost. Kladné hodnocení předlistopadových poměrů bylo ve vyšší míře zastoupeno u obyvatel vyššího věku (téměř jedna třetina u starších 60 let) a s nižším vzděláním než maturitním a vysokoškolským, deklarujících nižší životní úroveň a také u voličů KSČM (z nich pouze necelá čtvrtina hodnotila současnost kladně). Celkově mezi lety 1999 a 2009 přibývalo těch, kteří byli o přínosu společenských změn roku 1989 přesvědčeni (nárůst z 56 % na 69 %). Podíl těch, kteří by si určité nebo spíše přáli obnovení předlistopadového režimu, byl 12 % populace.<sup>158</sup>

Význam společenských změn započatých rokem 1989 na základě dat agentury STEM (dlouhodobá šetření TRENDY) zpracovali Stanislav Hampl a Jaroslav Huk v roce 2010.<sup>159</sup> I tento výzkum potvrdil nejednoznačnost hodnocení polistopadového vývoje i vliv různých demografických hledisek na hodnocení vztahu současnosti a minulosti českou společností. Podíl osob jednoznačně zklamaných z polistopadového vývoje se blížil třetině populace mezi lety 1997-1999, kdy Česká republika zažívala řadu politických i ekonomických otřesů (tzv. úsporné balíčky, pád vlády Václava Klause a rozštěpení ODS, opoziční smlouva a četné protestní občanské aktivity – srovnej podkapitola 2.1.2). Od té doby však podíl pozvolna klesal a ustálil se v roce 2009 na necelé čtvrtině (23 %) respondentů, zatímco 58 % občanů vyjádřilo přesvědčení, že současný režim je mnohem nebo trochu lepší než ten před rokem 1989. Dalších 19 % vnímalo oba režimy „asi tak stejně“.<sup>160</sup>

Jak autoři upozorňují, z preference současného režimu oproti tomu před rokem 1989 však nelze vyvozovat kladné hodnocení polistopadového vývoje. Pouze 30 % respondentů bylo v roce 2009 s vývojem posledních dvaceti let uspokojeno (u 22 % převažovala nespokojenost). Téměř polovina respondentů (48 %) vyjádřila smíšené pocity dobré i špatné. Optimismus převažoval u voličů ODS, výraznou nespokojenost projevovali voliči KSČM a nevoliči. Smíšené pocity byly typické pro voliče ČSSD.<sup>161</sup>

Autoři nicméně naznačili, že hodnocení současnosti ve vztahu k předlistopadové minulosti může být v budoucnu ovlivněno nastávajícími hospodářskými i politickými problémy. Tuto prognózu potvrdil výzkum z roku 2013, ve kterém se názory respondentů přiblížily stavu hodnocení české demokracie na konci 90. let. Podíl občanů, podle nichž současný režim byl lepší než režim před listopadem 1989, klesl během jediného roku z 53 % na 46 %, zároveň přibýlo lidí, kteří současný režim považovali za horší (nárůst z 27 % na 32 %). Hodnocení přitom klesalo i mezi lidmi s vyšším vzděláním, lépe zajištěnými a středově, příp.

---

<sup>158</sup> Tamtéž

<sup>159</sup> HAMPL, Stanislav – HUK, Jaroslav. Sametová revoluce po dvaceti letech, In: ŠUBRT, Jiří (ed.). *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu. Teorie a výzkum*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky, 2010, s. 107–121. Šetření se účastnilo 1270 respondentů starších 18 let.

<sup>160</sup> Tamtéž, s. 118.

<sup>161</sup> Tamtéž, s. 120.

pravicově politicky orientovanými. Z obecného srovnání obou režimů vyplynulo, že necelá polovina (46 %) české společnosti hodnotila současný režim jako lepší než režim před listopadem 1989. Přibližně třetina (32 %) naopak preferovala režim předlistopadový a zbývajících 22 % považovalo oba režimy za zhruba stejné.<sup>162</sup>

Posun v hodnocení v řádech několika procentních bodů dokládá i nejnovější výzkum CVVM „Listopad 1989 očima české veřejnosti“ z října 2015. Data od roku 2009 publikovaná ve zprávě, jejíž autorkou je Naděžda Čadová, shrnuje Tabulka č. 2.

**Tabulka č. 2: Hodnocení poměrů před listopadem 1989 a v současnosti (časové srovnání v %, n = 1045). Dopočet do 100 % ve sloupcích tvoří odpověď *neví* (Zdroj: CVVM SOÚ AV ČR, v.v.i., Naše společnost; zpracováno dle Čadová, 2015, s. 2).**

	9/2009	10/2011	10/2014	10/2015
Před listopadem 1989 byly poměry lepší	14	21	18	20
Poměry jsou lepší dnes	45	33	38	38
Je to tak napůl, nedá se říci	32	37	36	30

Odpověď, že poměry byly lepší před listopadem 1989, explicitně deklarovala pětina lidí (20 %), tři z deseti občanů (30 %) vyjádřili nevyhraněný postoj. Názor, že poměry jsou lepší dnes, vyslovili téměř dvě pětiny respondentů (38 %). Zbýlých 12 % dotázaných zvolilo odpověď „nevím“. Hodnocení se opět výrazně lišilo mezi různými věkovými skupinami respondentů. Kladné hodnocení poměrů před rokem 1989 bylo častější u respondentů starších 60 let (40 %), lidé ve věku od 45 do 60 let se více přikláněli k hodnocení „napůl“ a „nedá se říci“. Současné poměry častěji vnímali jako lepší respondenti ve věku 30 až 45 let. Výrazně častěji pak volili odpověď „nevím“ dotázaní mladší 30 let. Jak autorka konstatuje, navzdory mírným fluktuacím je od roku 2006 poměrně stabilní názor, že změna společenského systému v roce 1989 „stála za to“. Pohybuje se okolo dvou třetin dotázaných.<sup>163</sup>

Výzkumy veřejného mínění celkově využívají předlistopadovou minulost jako srovnávací plochu pro hodnocení současnosti. Konstrukce otázek ilustruje, že obecná otázka, zda se v současnosti žije lidem lépe než dnes, skrývá pod povrchem komplexní řadu různých životních aspektů, které ale v důsledku pouze minimálně vypovídají o tom, jak občané minulosti rozumí. Aktuální ekonomický a politický vývoj, stejně jako základní demografické ukazatele, mají na hodnocení současnosti (a tím pádem i minulosti) významný vliv. Česká společnost tedy nebyla nikdy v hodnocení minulosti homogenní, přičemž pokles důvěry a spokojenosti v současné poměry byly typické pro společenské otřesy let 1998–1999 a 2009–2011. Převažuje skupina těch, kteří jsou se změnami roku 1989 spokojeni. Pro podstatnou část společnosti (40–50 %) je současně obtížné na otázku ke srovnání minulosti a současnosti odpovědět. Respektive jim takto položená otázka patrně nevyhovuje. Domnívám se, že jedním

<sup>162</sup> Tisková informace z výzkumu *STEM Trendy 1/2013*. 30. 1. 2013. Výzkumu se účastnilo 1119 respondentů starší 18 let. Dostupné z [https://www.stem.cz/wp-content/uploads/2015/12/2684\\_1634.pdf](https://www.stem.cz/wp-content/uploads/2015/12/2684_1634.pdf) [cit. 3. 3. 2019].

<sup>163</sup> ČADOVÁ, Naděžda. *Listopad 1989 očima české společnosti – říjen 2015*. Tisková zpráva CVVM SOÚ AV ČR. 16. 11. 2015, s. 2 a 3. Výzkumu se účastnilo 1045 respondentů starších 15 let. Dostupné z [https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c2/a1961/f9/pd151116.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a1961/f9/pd151116.pdf) [cit. 3. 3. 2019].

z důvodů může být i fakt, že požaduje srovnání nesouměřitelných hodnot a vyžaduje natolik komplexní zohlednění kvality života, že může pro respondenty být jednodušší se vyjádřit nejednoznačně.

#### *b) Výzkumy aktéřské role učitelů*

Jinou oblast *vyrovnávání se s minulostí* zahrnuje reflexe vlastní praxe výuky dějepisu ze strany učitelů. V druhé polovině 90. let realizoval tým česko-německých psychologů kvalitativní zkoumání učitelů z měst bývalé NDR a České republiky z hlediska utváření jejich psychických struktur a zvládání tlaku na podřizování se politickým cílům v totalitním systému vlády. Výzkumný vzorek zahrnoval deset učitelů z obou zemí, průměrný věk českých pedagogů, působících na základních školách, byl 55 let.

Výzkum doložil neochotu učitelů vytvářet před rokem 1989 konfliktní situace s vedením školy, stranou nebo školskými úřady, i když tři z pěti českých učitelů deklarovali vnitřní protirežimní postoje. Výzkum doložil specifické utváření sebeobrazu učitelů po roce 1989. Snažili se vytvářet kontinuitu v osobnostním rysu – ať už se jednalo o učitele, kteří byli dříve identifikováni s vládnoucí ideologií, nebo u těch, kteří vazbou na církev nebo dlouhou rodinnou tradici měli jasný a jednoznačný hodnotový systém (srovnej s podkapitolou 3.1 a 3.2). Autoři konstatovali, že učitelé se v rozhovorech bránili pocitům viny, například tím, že se důsledně vyhýbali mluvit o svých (vnitřních) konfliktech týkajících se vyžadované jednostranné prezentace výukových témat z marxisticko-leninského pohledu. Téměř všichni učitelé vnímali politické ovlivňování výuky před r. 1989 jako výsledek vnějšího tlaku, před kterým se sklonili ze strachu z trestu, resp. strachu „ze ztráty lásky“, tedy přijetí od svých kolegů a nadřízených. Proto se zpětně necítili osobně odpovědní za svou (politicky ovlivněnou) výuku a většina z nich dávala najevo osobní distanci od ideologického programu před r. 1989.<sup>164</sup>

Neochotu vystoupit aktivně proti autoritám a proměnit tichou kritiku režimu v otevřený protest autoři výzkumu vysvětlovali u většiny učitelů silným omezením autonomních schopností v myšlení a jednání, ústících ve snahu být v souladu se svou sociální skupinou. Pouze u dvou učitelů byly identifikovány rysy silné autoritářské osobnosti. Inspirativní sondou do psychického procesu *vyrovnávání se* se sociální změnou byl ve studii zejména popis sebeobhajoby učitelky, která byla před rokem 1989 předsedkyní stranického výboru. Ačkoliv společenské změny neodmítal žádný z učitelů, všichni sdíleli kritiku nedisciplinovanosti a nesprávného porozumění svobodě, kterou si žáci a rodiče po převratu měli přivlastnit. Při konfrontaci s požadavky individuálního vývoje osobnosti vykazovali málo porozumění a tolerance a zdůrazňovali přednost kolektivu před individuálními potřebami jednotlivce.<sup>165</sup>

---

<sup>164</sup> KERZ-RÜHLING, Ingrid – PLÜNKERS, Tomas – FISCHER, Rene. Učitelé a společenské změny, s. 344–346.

<sup>165</sup> V zásadě učitelé vyjadřovali negativní vztah k individualismu, který se prosazuje proti kolektivismu (každý si může dělat, co chce, neúcta k autoritám, bezmezná svoboda je ohrožující apod.). „Víceméně u všech českých učitelů jsme našli přání po harmonii a rovnosti ve skupině současně se silnou pudovou kontrolou především agresivních tendencí a potlačováním tendencí směřujících k individuálnímu vymezení.“ (s. 343).

Psychologové v závěru upozornili na fakt, že individuální „zpracování minulosti“ bude možné jen v dlouhém psychickém procesu, který nelze moralisticky vynucovat, nýbrž s ohledem na existující citlivé bolesti spíše psychicky umožňovat. Sami tento požadavek dále nerozvíjeli. Z jejich studie nicméně vyplývá, že osobní zkušenost výuky před rokem 1989 formovala charakterové vlastnosti do takové míry, že „psychická struktura zkoumaných učitelů neodpovídá nejrůznějším nárokům společnosti na výchovu k civilní odvaze, kritické opozici, individuální pevnosti a zvládání minulosti.“<sup>166</sup>

Také sociologové z Karlovy univerzity se téměř o patnáct let později zaměřili na způsoby, kterými se společnost a zvláště učitelé *vyrovnávají s minulostí*, ujasňují si své názory a reflektují proměny svých postojů k minulému režimu. K tématu nicméně nepřístupovali z hlediska psychoanalytické teorie, ale inspirovali se paměťovými studiemi. Všimli si dynamiky toho, jak se v rámci skupinové diskuse toto téma verbalizuje, přičemž se snažili ve výpovědích doložit různé teoreticko-výkladové rámce.

Marcel Tomášek s Jiřím Šubrtem ve studii „Jak se vyrovnáváme s naší minulostí?“ identifikovali fenomén mnohaúrovňové dynamiky paměti, dané individuální rovinou dětství, dospívání a stárnutí, vývojem rodinného kontextu i samotnými historickými událostmi v nejširší celospolečenské rovině. Zejména pro specifickou skupinu učitelů a učitelek dějepisu je podstatné upozornit na fakt, že ji tvoří heterogenní skupina různých věkových kohort, osobních zkušeností, délek praxe a také generačních zážitků.<sup>167</sup> Autoři výzkumu konstatovali, že téma individuálního „vyrovnání se s minulostí“, respektive „ujasnění si svého názoru“ na změnu postoje k minulému režimu bylo v diskusích učitelů přítomno spíše implicitně. Učitelé sami toto téma spontánně neotevírali. Autoři identifikovali v jejich výpovědích „lavírování“ mezi přiznáním si určité odpovědnosti za trvání režimu socialistické diktatury a mezi přijetím nebo odmítáním změny společenských poměrů po roce 1989. Toto „vyhýbání se“ či „skrývání se“ před odpovědností za trvání diktátorského režimu bylo ve skupinových rozhovorech rozpoznáno i mezi běžnou populací, což autoři chápou jako nejzávažnější odkrytý paradox a poznání v oblasti zkoumání současné dynamiky paměti. Dokladem tohoto paradoxu byly v praktické rovině konkrétních výpovědí charakteristické techniky a rétorické figury (rozvedené ve studii detailně na příkladu poválečného vysídlení Němců), uplatňované při vyhýbání se a relativizaci závažných zločinných momentů minulosti – například jejich dekontextualizace, relativizace jejich závažnosti a přesouvání odpovědnosti směrem k dalším zemím nebo způsobu mediální prezentace minulosti.<sup>168</sup> Současně identifikovali čtyři způsoby, jak respondenti během svého života proměnili své názory a začali na komunistický režim nahlížet kriticky: diskuse v rodině či příbuzenstvu, diskuse se spolužáky ve škole či

---

<sup>166</sup> Tamtéž, s. 349.

<sup>167</sup> Autoři formou čtyř focus groups zapojili 41 učitelů a učitelek dějepisu základních i středních škol z pěti různých krajů různého věkového složení. V rámci skupinových rozhovorů byly identifikovány v zásadě dva generační zážitky – u starších učitelů Srpen 1968, spojovaný navíc s traumatickými sekvencemi, u mladších učitelů pak Listopad 1989.

<sup>168</sup> TOMÁŠEK, Marcel – ŠUBRT, Jiří. Jak se vyrovnáváme s naší minulostí?, s. 110–111



v zaměstnání, bezprostřední osobní zážitek historické události (srpnová invaze roku 1968) a změna názorů související s dospíváním a získáváním životních zkušeností.<sup>169</sup>

Z hlediska socializační funkce (autoři používají pojem „předpokládaná indoktrinační funkce“) učitelů dějepisu v předlistopadovém režimu je podstatné ještě uvést, že byly identifikovány tři hlavní způsoby a strategie vypořádávání se s režimním diktátem obsahu výuky. Učitelé buď deklarovali schizofrenicky vědomé lhaní, případně upozorňovali, že navzdory dobovému kontextu výuky bylo možné učit žáky kriticky myslet. Třetí strategií pak bylo vyhýbání se problematickým obdobím, zejména poválečným dějinám tím, že je učitel záměrně neodučil a nedodržel učební plán.

Autoři se domnívají, že nedobrá látka druhé světové války a poválečných dějin bylo častým způsobem, jak – slovy učitele s praxí 25 let – bylo možné „z toho vylézt s čistým štítem“. Tento zdánlivě neutrální postup mohl být podle nich dobově aktivistickým řešením dilematu s ohledem na možný postih za nenaplnění centrálně daných osnov výuky. Tento názor se mimochodem objevil také například v Učitelských novinách v reakci na článek Dějepis pod lupou z roku 2003.<sup>170</sup>

V Kapitole 3 o proměnách diskurzu historického vzdělávání jsme doložili, že od přelomu milénia byli učitelé v médiích častěji konfrontováni s tvrzením, že právě poválečným dějinám nevěnují dostatečnou pozornost (mediální zkratkou vyjádřeno, výuka končí druhou světovou válkou). Nedostatečnou kvalitu výuky soudobých dějin glosovali nicméně i odborníci, zpravidla na základě subjektivních pozorování a dojmů jako například historik Katedry historie PedF UJEP Jaroslav Rokoský nebo učitel dějepisu z České Lípy Martin Aschenbrenner na konferenci v Ústí nad Labem v roce 2004.<sup>171</sup> Také první tematické šetření ČŠI (srovnej podkapitola 3.4) v roce 1998 odhalilo na 105 základních a středních školách „závažné nedostatky“ ve výuce poválečných dějin, například neznalost základních faktů a nejistotu učitelů ohledně interpretace 50. a 60. let. Čtvrtina škol věnovala poválečným dějinám jen několik málo hodin a nejméně na polovině z nich výuka témat končila před rokem 1968.<sup>172</sup> Poznatky inspekce o výuce poválečných dějin prezentované školním inspektorem a metodikem pro společenskovědní předměty Jiřím Vagenknechtem o dva roky později na XII. Letní škole

<sup>169</sup> Tamtéž, s. 105–106.

<sup>170</sup> Tamtéž, s. 109. Srovnej VESELÝ, Vratislav. Dějepis pod lupou – J. Štefflová, UN č. 16/2003 – ohlasy. *Učitelské noviny*, 2003, č. 16. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&cislo=31&rocnik=2003> [cit. 3. 3. 2019]. „Chtě nechtě se mi vybavila paralela s obdobím těsně před listopadem 1989, kdy se v pedagogickém tisku, samozřejmě bezvýsledně, meditovalo nad tím, proč se učitelé vyhýbají výkladu dějin po roce 1945. Už tehdy bylo všem soudným lidem jasné, že důvod je jeden: zkreslená, až úmyslně lživá oficiální interpretace dějin tohoto období, kterou osnovy a učebnice připouštěly jako jedinou možnou. Velká část myslících učitelů se styděla do očí bijící nesmysly žákům říkat, proto raději mlčela. Uplynulo čtrnáct let, zcela zásadně se změnily společenské a politické poměry, ale nechuť k soudobým dějinám se nezmenšila. Kde tedy jsou dnes její kořeny?“

<sup>171</sup> ROKOSKÝ, Jaroslav. Epocha komunistického Československa - aktuální téma výuky dějepisu. In: *Výuka dějin 20. století na českých školách. Sborník z konference konané v Ústí nad Labem 3.–4. 11. 2004*. Ústí nad Labem: Ústav humanitních studií UJEP, 2006, s. 135–140. Srovnej ASCHENBRENNER, Martin. Úskalí výuky poválečných dějin na druhém stupni ZŠ. Tamtéž, s. 31–34.

<sup>172</sup> Osobní archiv Zdeňka Beneše, *Tematická zpráva Výuka poválečných dějin na druhém stupni ZŠ a SŠ*. Česká školní inspekce, 1998. Zkráceně také viz Dějepis podle výsledků české školní inspekce 1998 [online]. *IL ASUD* č. 10 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.asud.cz/10probl.htm#csi>.

historie<sup>173</sup> označila Blažena Gracová za „alarmující“. Jí realizovaný empirický výzkum výuky nejnovějších dějin z let 2005–2006 nicméně nedostatečný prostor věnovaný výuce poválečných dějin spíše potvrdil.<sup>174</sup>

Příkladem pokusem o rozebrání příčin distance učitelů od výuky soudobých dějin byla příručka Dagmar Hudecové a Denisy Labischové *Nebojme se výuky moderních dějin* z roku 2009. Autorky nabídly několik možných důvodů, které sice neopíraly o vlastní empirický výzkum, ale vycházely z dlouholetých odborných osobních zkušeností a didaktické literatury. Podle autorek mnozí učitelé, ovlivnění přetrvávající tradicí pozitivistického dějepisectví, nebyli přesvědčeni o tom, že soudobé dějiny vůbec patří do výuky dějepisu. Historikové Jaroslav Goll i Josef Pekař, kteří významně přispěli v českých zemích k etablování historiografie jako vědní disciplíny, shodně zastávali stanovisko, že historik by měl zachovávat dostatečný časový odstup od zkoumaného tématu. V tomto kontextu autorky zmínily, že požadavek končit výuku dějinami 2. světové války se objevil i v připomínkovém řízení k nové koncepci rámcových vzdělávacích programů.<sup>175</sup>

Podstatnou souvislost viděly také ve faktu, že pro učitele, kteří byli současně pamětníci a měli zkušenost s ideologizací vlastní profese před rokem 1989, bylo obtížné odlišit minulost a současnost v historickém čase a prezentovat před žáky vlastní názory a stanoviska bez opory odborných autorit. Ostatně vzpomínky pamětníků se obtížně etablovaly jako relevantní pramen i v rámci historické obce. Obava z konfliktního charakteru soudobých dějin a výuky citlivých a kontroverzních témat byla navíc popisována v zahraniční didaktické literatuře.<sup>176</sup>

Nedostatečné výuce poválečných dějin se věnoval v prvním hloubkově pojetém zkoumání Karel Černý, který využil výpovědí stejných učitelů, s nimiž pracovali Jiří Šubrt a Marcel Tomášek. Černý považoval za důležité ve své studii zdůraznit, že oslovení učitelé přiznávali, že mají nejnovější dějiny z mnoha objektivních důvodů problém učit a vůči tomuto tématu jsou poněkud bezradní a nejistí: „Jejich výuka je velmi často více či méně explicitně chápána jako problematická, kontroverzní a citlivá záležitost, kde lze nejobtížněji udržet objektivní výklad a kde existuje největší potenciál ke konfliktům s rodiči žáků.“<sup>177</sup> Jedním z klíčových důvodů podle něj může být subjektivní zatížení látky dané tím, že od témat nemají učitelé osobní odstup a mají je spojené s osobním emočním prožitkem. Černý jako další důvod identifikoval fakt, že nejnovější dějiny nejsou akademickými historiky dosud řádně zpracovány a upozornil také na jejich specifickou povahu spojení se současností, což má za následek, že se

<sup>173</sup> Tamtéž. Srovnej VAGENKNECHT, Jiří. Situace ve vyučování nejnovějších dějin v základních a středních školách. In: *Národnostní menšiny. Historické souvislosti některých aktuálních problémů v Evropě a v ČR. XII. letní škola historie*. Praha: Porta Linguarum, 2000, s. 143–150.

<sup>174</sup> GRACOVÁ, Blažena. Poznátky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách, s. 9–30. Čtvrtina učitelů odmítla odpovědět na otázku, kterým mezníkem zpravidla končí svou výuku. Odpovědi učitelů a studentů VŠ se pak v řadě odpovědí rozcházejí – viz dále.

<sup>175</sup> HUDECOVÁ, Dagmar – LABISCHOVÁ, Denisa. *Nebojme se výuky moderních dějin. Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. Praha: Albra, 2009, s. 10,

<sup>176</sup> Tamtéž, s. 11. Srovnej HESS, Diana. *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. New York: Routledge, 2009.

<sup>177</sup> ČERNÝ, Karel. Učitelé dějepisu, s. 44.

do výuky více promítá subjektivní postoj učitele (jeho ideové či politické orientace) k současnému stavu společnosti. Nejnovější dějiny pak nejsou učitelé žákům schopni „objektivně, neutrálně, vyváženě a s odstupem vyložit.“ Jako okrajový byl zmíněn faktor organizačních problémů načasování výuky nejnovějších dějin.<sup>178</sup>

Učitelé u výuky poválečných dějin měli zmiňovat dvě tabu (v pohraničí odsun Němců, střední a starší generace učitelů konstatovala také uvádění pozitivních stránek každodenního života v reálném socialismu). Podle Černého měli v rozhovorech dále často přiznávat, že se nejnovější dějiny na jejich škole ani neučí, v čemž zároveň viděli zásadní problém.<sup>179</sup> Problém s výukou nejnovějších dějin Černý označil za „chronický“ a došel k závěru, že problematizuje základní vzorce ospravedlňující smysluplnost školní výuky dějepisu a narušuje profesní sebepojetí samotných učitelů. Tvrzení, že „znalost dějin může napomoci poučit se z dějin a neopakovat ty samé chyby, které učinili předci“, případně že „znalost dějin žákům a studentům umožní, aby se lépe orientovali v současném světě,“<sup>180</sup> učitelé využívali k legitimizaci významu výuky. Podle Černého by však musel být na výuku moderních dějin kladen zásadní důraz, pokud by měla skutečně efektivně napomáhat k orientaci v současném světě, jeho vývoji a problémech.

Je zajímavé, že celkové vyznění studie (poválečné dějiny se neučí) i interpretace míry relevance různých příčin osobní distance učitelů k výuce soudobých dějin v Černého studii se zásadně neodlišuje od mediálního stereotypu výuky, rozšířeného v době, kdy byla studie publikována (srovnej podkapitola 3.4 a 3.5).

### *c) Výzkumy reálného stavu výuky, zejména organizační a metodické stránky výuky moderních dějin*

Mediální ohlasy výzkumů a jejich vliv na dynamiku politické debaty o minulosti by mohly být námětem na samostatný odborný výzkum. Kontexty mediální prezentace výzkumů si tak alespoň přiblížíme na výzkumech směřovaných do oblasti kvality historického vzdělávání. Propojení hodnocení polistopadového vývoje s kvalitou výuky je od roku 2009 typické pro výzkumy společnosti Člověk v tísni, která výzkumů realizovaných v rámci projektu Jeden svět na školách využívá při tvorbě svých vzdělávacích aktivit i jejich mediální prezentaci. Na rozdíl od výzkumů veřejného mínění, které sledují názory celé populace starší 15 let, se při tom zaměřuje na žáky středních škol ve věku 15–19 let.

Značný zájem upoutala první tisková konference v roce 2009, kterou navštívil i tehdejší ministr školství Ondřej Liška (srovnej podkapitola 3.5). Hlavní náplní konference byla prezentace šetření o životním stylu a hodnotách středoškolské mládeže, ze kterého mj. mělo vyplývat, že tři čtvrtiny středoškoláků o období let 1948–89 neví nic nebo téměř nic. Čtyři

---

<sup>178</sup> ČERNÝ, Karel. Učitelé dějepisu, s. 44–49.

<sup>179</sup> Tamtéž, s. 44.

<sup>180</sup> Tamtéž, s. 51.

z deseti dotázaných současně hodnotili toto období lépe nebo srovnatelně se současností.<sup>181</sup> O tři roky později počet středoškoláků, kteří předlistopadový režim neodsoudili jako mnohem nebo spíše horší, dosáhl 51 %.<sup>182</sup>

Ačkoliv výzkum v roce 2009 neověřoval konkrétní znalosti (žáci pouze deklarovali subjektivní pocit, kolik toho vědí o komunistické minulosti - 57 % uvedlo, že „málo“), například redaktor *Učitelských novin* Lukáš Doubrava využíval tvrzení, že znalosti žáků jsou „katastrofální“ a více než polovina „nic nezná“.<sup>183</sup> Názorně se tím odhaluje fungování mediálních stereotypů i tendence bulvarizace médií. O historickém vědomí a myšlení středoškoláku, bohužel, takový výzkum přináší spíše povrchní informace. Autoři se v jedné otázce ptali respondentů na stručnou charakteristiku života mezi lety 1948–1989, přičemž na výběr byl uzavřený soubor heslovitých odpovědí např. „nesvoboda“, „lidé měli práci“, „nedostatek zboží“, „bída“ apod.<sup>184</sup>

Šetření společnosti Člověk v tísní přináší cenné informace o životním stylu, občanské aktivitě či pasivitě studentů nebo jejich názorech na aktuální politickou situaci a společenské problémy. Interpretace té části výzkumů, zaměřených na československé dějiny ze strany spolupracovníků programu Jeden svět na školách, může být současně ilustrací toho, jak lze empirická šetření nepřiměřeně nadinterpretovat a kontextualizovat do oblasti názorové žurnalistiky. Například publicista a bývalý disident Jan Urban nárůst pozitivního hodnocení předlistopadové režimu mezi středoškoláky v šetření z roku 2012 zdůvodnil také premisou, že „od svých rodičů nedostávají žádné anebo jen velmi kusé, anekdotické informace o této době, zkrácené navíc jejich tehdejšími mládí.“<sup>185</sup> Implicitně je v navazující interpretaci konstatováno, že rodinné prostředí žáků je překážkou kvalifikovaného a správného pochopení minulosti.

Jak upozornili Vojtěch Ripka a Karina Hoření, Jan Urban v tomto případě nepřehledně kombinoval výsledky šetření se svými postřehy o vývoji společnosti, navíc studentské názory rovnou hodnotil. Na to, odkud studenti čerpají informace, se totiž šetření neptalo, jednalo se tedy o domněnky a názory autora, které nebyly podloženy výsledky výzkumu. Nadinterpretace zároveň vyústila v explicitní kritiku výuky dějepisu, když Urban konstatoval, že „výkyvy procent, která vyjadřují kritiku minulého režimu, jsou tak v mnohem více výsledkem

<sup>181</sup> *Jeden svět na školách - Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách*. Člověk v tísní, 2009. Na výzkumné otázky odpovídal 1000 studentů náhodně vybraných středních škol. Struktura vzorku odpovídala rozložení žáků gymnázií, středních škol a učilišť. Výsledky zpracovávala agentura pro výzkum trhu Millward Brown.

<sup>182</sup> V obou případech studenti kroužkovali odpověď na otázku „Život v socialistickém Československu byl ve srovnání se současností – mnohem lepší – spíše lepší – podobný – spíše horší – mnohem horší.“ Viz *Jeden svět na školách - Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách 2012 včetně porovnání s rokem 2009*. Praha, 2012, s. 46. Na výzkumné otázky odpovídal 1100 studentů náhodně vybraných středních škol. Struktura vzorku odpovídala rozložení žáků gymnázií, středních škol a učilišť. Výsledky zpracovávala agentura pro výzkum trhu Millward Brown.

<sup>183</sup> DOUBRAVA, Lukáš. Znalosti žáků o naší novodobé historii jsou katastrofální. *Učitelské noviny*, 2009, č. 6. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1627> [cit. 3. 3. 2019].

<sup>184</sup> Odpovědi na otázku „Život u nás v letech 1948 až 1989 bych stručně charakterizoval/a takto:“ navíc protežovaly negativní aspekty života, například zcela absentovaly (s výjimkou zaměstnanosti) kategorie životní úrovně zaměřené do sociálního zabezpečí, které lidé oceňovali ve výše uvedených průzkumech veřejného mínění STEM a CVVM. Viz *Jeden svět na školách - Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách 2012*, s. 47.

<sup>185</sup> *Jeden svět na školách - Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách 2012*, s. 49.

nedostatečné přesvědčivosti školní výchovy a vzdělávání. (...) Středoškolské vzdělání viditelně nedokáže vytvářet dostatečně informovaný pohled na totalitní minulost.“<sup>186</sup>

Z kontextu interpretace lze jednoznačně vyvodit, že pod spojením „dostatečně informovaný pohled“, které evokuje objektivní posuzování, se skrývá ve skutečnosti pohled hodnotící, který předlistopadovou minulost odsoudí. Podobně za „čirou demagogii“ považovali pozitivní hodnocení předlistopadového režimu v celospolečenských výzkumech autoři publikace *Mýty o socialistických časech*, kterou pro vzdělávací účely připravil projekt Jeden svět na školách – Příběhy bezpráví v roce 2010. Adam Drda, Josef Mlejnek a Stanislav Škoda knihu uvedli interpretací výzkumu veřejného mínění a občanům, kteří v průzkumech nehodnotili současný režim jako jednoznačně lepší než ten komunistický, podsouvali „překvapivě rozšířenou neschopnost myslet“, odlišovat ve vzpomínkách podstatné od nepodstatného a vyslovili přitom tezi, že česká společnost ztrácí národní paměť. Ochotu vyrovnat se s minulostí mělo podle nich znesnadňovat potlačované trauma osobních morálních selhávání v letech normalizace.<sup>187</sup> Jak je patrné ze statistických dat prezentovaných výše, své invektivy de facto směřovali proti necelé polovině populace starší 15 let.

Zprávy ze šetření let 2014 a 2017 už obsahují uměřenější interpretace, odpovídající publikovaným socioekonomickým ukazatelům. Oproti zprávě z roku 2012 šetření v roce 2017 doložilo, že počet studentů, kteří hodnotili život za socialismu jako lepší než ten současný, klesá. Hodnocení u studentů přitom významně souvisí s ekonomickým statusem jejich domácností. Studenti z domácností se subjektivně nízkou životní úrovní, s rodiči s nízkým vzděláním (ZŠ či SŠ bez maturity) a studenti učilišť považovali život za socialismu lepší v téměř 25 % případů. Studenti učilišť ho považovali za lepší ve 30 % případů. Mezi gymnazisty a dětmi ze vzdělaných a subjektivně bohatších rodin však bylo zastoupení tohoto názoru zhruba poloviční (10–15 %). Další otázky, směřované na zdroje poznání o minulosti a vlastní vědomosti studentů, pak autorům umožnily formulovat souvislost mezi informovaností o letech 1948-1989 a hodnocením tohoto období. Od roku 2009 stoupl dvojnásobně počet studentů, kteří se domnívají, že toho ví o životě za socialismu dost (z 20 % na 38 %), přibližně polovina přitom vyjadřuje stabilně zájem dozvědět se více. Ti studenti, kteří říkají, že mají podle vlastního uvážení dost informací a čerpají je navíc ze školní výuky, pak mají být k životu za socialismu kritičtější.<sup>188</sup>

Empirické výzkumy stavu výuky se pokouší kvantifikovat i zkušenosti učitelů. Ti ve výzkumech z posledních let deklarují, že i nejnovějším dějinám věnují relativně dostatek prostoru, přičemž situace se má od první zprávy ČŠI v roce 1998 výrazně zlepšovat. Ve výzkumu Blaženy Gracové a Denisy Labischové z roku 2011 už dovedlo svůj výklad k roku 1989 téměř 90 % z 273 dotazovaných učitelů. Tyto údaje poněkud koriguje skupina

<sup>186</sup> Jeden svět na školách - Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách 2012, s. 49. Srovnej RIPKA, Vojtěch – HOŘENÍ, Karina. Dějepis na školách. *Paměť a dějiny: Revue pro studium totalitních režimů*, 2017, roč. 11, č. 1, s. 132–135.

<sup>187</sup> DRDA, Adam – MLEJNEK, Josef – ŠKODA, Stanislav. *Mýty o socialistických časech*. Praha: Člověk v tísni, 2010, s. 6. Míněna byla v tomto případě volba být či nebýt k režimu loajální.

<sup>188</sup> *Jeden svět na školách. Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách 2012 včetně porovnání s rokem 2014, 2012 a 2009*, s. 36.

347 studentů učitelství dějepisu, dotazovaných v rámci stejného výzkumu. Polovina z nich uvedla, že byla seznámena s událostmi Sametové revoluce, případně 90. let, zatímco přibližně třetina ukončila dějepisný kurz na střední škole druhou světovou válkou.<sup>189</sup>

Rozdíl mezi výpovědí učitelů a studentů může být způsoben snahou učitelů vytvářet lepší dojem a naplnit očekávání o významu výuky soudobých dějin, vyvolané zájmem tazatelů, autorit (MŠMT, ČŠI) a médií. Může být ale také dokladem zlepšení situace, protože studenti učitelství reálně popisovali situaci během svého středoškolského studia o několik let nazpět, tedy v době, kdy i učitelé v prvním výzkumu Blaženy Gracové z let 2005–2006 uváděli, že k roku 1989 dovádí svůj výklad sotva polovina z nich.<sup>190</sup> Nemáme k dispozici empiricky spolehlivě podložená vysvětlení, proč během několika málo let mělo dojít k tak významnému zlepšení? Nicméně právě období let 2005–2011 je charakterizováno výrazným nárůstem mediálního i odborného zájmu o výuku poválečných dějin, doprovázeným novými vzdělávacími iniciativami a jejich materiály, jako jsou projekt Příběhy bezpráví, vzdělávací konference občanského sdružení PANT a portál Moderní dějiny.cz, vzdělávací cykly České televize nebo vzdělávací semináře Ústavu pro studium totalitních režimů (srovnej kapitola 3.5). Svou roli mohla sehrát i generační obměna učitelského stavu, související s postupným nástupem silných ročníků 70. let do praxe na přelomu milénia a současně dosažení důchodového věku poválečných populačních ročníků.

Nejobsáhlejší soubor téměř 1600 odpovědí učitelů nabízí výzkum Stav výuky soudobých dějin, realizovaný v roce 2012 Ústavem pro studium totalitních režimů a agenturou Factum Invenio. Autoři výzkumu při konstrukci dotazníku vycházeli z publikovaných výzkumů výuky, zohlednili nicméně i stereotypní obrazy výuky dějepisu, které identifikovali z mediálních ohlasů. Prezenci výzkumného zjištění tak do jisté míry pojali i jako překonávání mediálních mýtů, jak ostatně dokládá i obsah tiskové zprávy:

„Rozšířená představa o tom, že dějepisaři neučí dějiny po roce 1945, sice na části škol může platit, ale jedná se o výjimky. V průměru je období po roce 1945 věnováno 28 vyučovacích hodin, což odpovídá skoro polovině prostoru věnovaného dějepisu v jednom roce. Učitelé také oproti běžnému přesvědčení nemají za cíl výuky memorování/biflování, ale kritické myšlení a vztah žáků k historickému poznání.“<sup>191</sup>

Přesvědčení o neschopnosti učitelů adaptovat se na proměny historických interpretací pak zpochybnilo například odpovědi na otázku, ve které pouze necelá polovina učitelů vyjádřila preferenci výběru témat, nad kterými panuje v odborné komunitě konsenzus. Preferenci konfliktních témat s proměňující se interpretací naproti tomu deklarovalo 53 % učitelů.

<sup>189</sup> GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 4, s. 516–543, zde s. 535–536.

<sup>190</sup> GRACOVÁ, Blažena. Poznátky z výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách s. 13. Empirické šetření se realizovalo v letech 2005–2006 u dvou kategorií respondentů. U absolventů středních škol majících zájem o studium historie na VŠ (273 respondentů) a u vyučujících dějepisu (283 respondentů, z toho 137 učitelů ZŠ, 100 z gymnázií a 46 ze SOŠ). Velké množství učitelů dle autorky odmítlo dotazník vyplnit, realita tudíž může být výrazně odlišná.

<sup>191</sup> Průzkum: Soudobým dějinám je na školách věnován velký prostor [online]. © 2008 – 2016 Ústav pro studium totalitních režimů [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://old.ustrcr.cz/cs/pruzkum-soudobym-dejinam-je-na-skolach-venovan-velky-prostor>. Srovnej *Stav výuky soudobých dějin. Výzkumná zpráva*, s. 16.

Devadesát procent dotázaných zároveň uvedlo, že při výkladu přihlížejí k aktuálnímu událostem.<sup>192</sup>

Výsledkům výzkumu média věnovala relativně vysokou pozornost. Ačkoliv se autorům podařilo formulovat několik pozitivních zpráv o dějepisné výuce, pro řadu médií byla podstatnější ta zjištění, která potvrzovala představu o nedostatečnosti výuky soudobých dějin. Například Česká televize označila reportáž věnovanou výzkumu titulkem „Poválečné dějiny se ve školách nestíhají.“ Častým motivem redaktorů bylo konstatování, že se poválečné dějiny „učí málo“ s ohledem na vyjádření dvou třetin učitelů, že by se moderní dějiny po roce 1945 měly učit výrazně nebo mírně více než dosud.<sup>193</sup> Reliabilitu dat založených na deklaracích učitelů zpochybnil v *Literárních novinách* například Martin Komárek.<sup>194</sup>

Podobně pochybnosti o validitě dat a metodologickém přístupu tematického šetření České školní inspekce z roku 2016 vyjádřili Karina Hoření a Vojtěch Ripka ve článku pro časopis *Paměť a dějiny*<sup>195</sup>. Odpovědi od 148 učitelů sice potvrdily údaje stran hodinové dotace (soudobým dějinám věnováno v průměru 28 až 30 hodin) a tematického plánu (pouze 6 až 10 % základních, respektive středních škol neprobere rok 1989)<sup>196</sup> z výzkumu výuky v roce 2012, o skutečné kvalitě a reálném průběhu běžných hodin však tato data podle autorů vypovídat nemohou. Pouze přibližně o nich vypovídají ještě další aspekty výzkumů výuky. Aktivní zapojení žáků do zkoumání minulosti není možné bez kvalitních učebnic a vzdělávacích materiálů, zejména didaktizovaných historických pramenů a úkolů, které nabízí otázky s otevřenou odpovědí.<sup>197</sup> Učitel musí žákům také vytvářet prostor pro aktivní činnost, nevyplnit většinu vyučovacího času výkladem a diktováním látky do sešitu. A v neposlední řadě upozadit vzdělávací cíle, orientované na osvojování a vyhledávání informací, ve prospěch

<sup>192</sup> PINKAS, Jaroslav – RIPKA, Vojtěch. Mýty o výuce soudobých dějin. Dějepisáři se nebojí ani nezamrzli v tištěných učebnicích a nástěnných mapách. *Lidové noviny – Orientace*, 24. 11. 2012. Prezentace výzkumu vyvolala řadu mediálních ohlasů, dostupných na stránce <http://old.ustrcr.cz/cs/vyzkum-vyuky#ohlasy> [cit. 3. 3. 2019].

<sup>193</sup> Poválečné dějiny se v hodinách nestíhají [online]. ČT24, 21. 11. 2012 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/1133320-povalecne-dejiny-se-ve-skolach-nestihaji> Učitelé: O moderní historii se učí málo. *Právo*, 23. 11. 2012. MKI/ ČTK. Na moderní dějiny není čas. *Deníky – regionální duplicita*, 22. 11. 2012.

<sup>194</sup> KOMÁREK, Martin. Učíme moderní dějiny dostatečně? *Literární noviny*, 22. 11. 2012.

<sup>195</sup> RIPKA, Vojtěch – HOŘENÍ, Karina. Dějepis na školách.

<sup>196</sup> Česká školní inspekce. *Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách*, s. 14. Údaje byly pravděpodobně sestaveny na základě odpovědí 148 učitelů.

<sup>197</sup> Ve své studii z roku 2014, věnované dějepisným narativům normalizace v učebnicích, uvádím, že zatímco učebnice pro základní školy obsahují některé úlohy, které podněcují žáky k hledání, srovnávání, zapojení vlastní představy, vyhledávání pamětníků v rodině i v nejbližším okolí, pro střední školy a gymnázia, určené pro studenty schopné náročnějších analytických a interpretačních činností, produktivní otázky k pramenům vesměs chybí. V učebnicové produkci nacházíme setrvačnou tradici historizujícího přístupu k minulosti, který má značné limity v tematizaci etických otázek jednání historických aktérů a který se vyhýbá reflexi paměťových praktik a vzpomínání. Zejména ve středoškolských učebnicích je normalizace zpracována s přílišným důrazem na uzavřenost interpretace a autoři zpravidla nejeví potřebu období 70. a 80. let na stránkách aktualizovat anebo nabízet jako problémové tázaní současnosti. Viz NAJBERT, Jaroslav. Dějepisné narativy normalizace v učebnicích. In: KOPAL, Petr (ed.). *Film a dějiny 4. Normalizace*, ÚSTR – Casablanca: Praha, 2014, s. 605–621. Srovnej HOŘENÍ, Karina – RIPKA, Vojtěch. Nepříliš, téměř vůbec? Pokus o uchopení komunistické zkušenosti pro vzdělávání mimo Českou republiku. In: GRACOVÁ, Blažena – TOMÁŠEK, Martin (eds.). *Obráz období „socialismu“ v českých a polských učebnicích*. Ostrava: University of Ostrava, 2016, s. 394–411. Dále BENEŠ, Zdeněk – NIGRIN, Tomáš. Ideologie a život. Obrazy doby socialismu v českých, slovenských, polských a německých učebnicích dějepisu. *Acta Universitatis Carolinae, Studia Territorialia II*, 2009, r. 9, č. 2, s. 9–28.

dovedností kladení otázek a nacházení odpovědí. Ve většině těchto aspektů naznačují empirické výzkumy stále výrazné limity.<sup>198</sup>

## 2.2 Shrnutí inventury badatelských přístupů a pojmosloví

### 2.2.1 Formulování vlastního badatelského přístupu

Předchozí čtyři kapitoly potvrdily některé apriorní předpoklady, které jsem naznačil v úvodu své práce. Na základě inventury můžeme formulovat vstupní hypotézu, že se v české kultuře vzpomínání začaly na sklonku 90. let prosazovat různé vzpomínkové praxe, které formovaly způsob, jakým česká společnost vzpomínala na předlistopadovou minulost. Jednou z nich byla i do minulosti směřovaná specifická antikomunistická politika paměti, provázená nespokojeností nad tím, jak se česká společnost dosud vyrovnávala s komunistickou minulostí. Permanentní mediální i politická instrumentalizace předlistopadové minulosti i zakotvení spojení *vyrovnávání se s minulostí* jako určitého common sense veřejné debaty vytvářelo dynamické diskurzivní pole, v jehož rámci se exaktní obsahová náplň slovního spojení *vyrovnávání se s minulostí* jeví velmi nesamozřejmá. Pokud badatelé nacházeli analytické nástroje k popsání této symbolické interakce, velmi často se inspirovali paměťovými studií a zaměřovali se na analýzu diskurzů.

Pro svou práci jsem zvolil podobný přístup. Kategorii *vyrovnávání se s minulostí* přitom budu nahlížet z dvojí perspektivy. Zaprvé jako proces historické změny, jako součást celkové transformace společnosti, která probíhá v mikrosvětě oborové didaktiky a metodiky dějepisu. Zadruhé, inspirován přístupy paměťových studií, ho současně nahlížím jako diskurz o minulosti, vzpomínkovou praxi či „vůli“ vzpomínat na minulost, ve které jsou přítomné specifické rysy kolektivního (sociálního, kulturního) traumatu. Tento typ je analogický k pojmům politiky paměti a dějin, jak ho formulují autoři kolektivní monografie *Rozdělení minulosti* nebo Françoise Mayer. Vnímám však toto vymezení jako provizorní pojmovou konstrukci, která je nezbytná pro to, aby bylo možné vstoupit do heterogenní matérie shromážděné v rámci heuristiky.

Považuji nicméně za důležité ještě více rozvést mou oborově didaktickou perspektivu nahlížení fenoménu paměti a vzpomínání. Český historicko-didaktický výzkum nabízí důkladně propracované nástroje pro obsahovou analýzu učebnic (ať už se jedná o syntaktickou obtížnost textů nebo kvalitu didaktického aparátu) nebo pro empirické zkoumání historického vědomí žáků a aktuální podoby výuky. Další výzkumy se zaměřují na konverzační analýzu

---

<sup>198</sup> Šetření *Mládež a dějiny* v polovině 90. let potvrdilo nízké rozšíření moderních forem výuky, aktivizujících žáky (v hodinách převažoval výklad učitele) i přetrvávající důraz na osvojování znalostí namísto vytváření porozumění současným problémům světa. Ve výzkumu v roce 2011 mezi metodami dominoval nadále výklad (86 % učitelů) a diktování do sešitu (50 %). Ve výzkumu z roku 2012 učitelé formulovali jako tři hlavní cíle své výuky naučit žáky vyhledávat a zpracovávat informace, umět obhájit svůj názor a vést smysluplnou diskusi. Pouze osm procent učitelů zvolilo možnost porozumět relativitě hodnocení historických událostí. Viz KLÍMA, Bohuslav. *Mládež a dějiny*, s. 61. GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa. *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách*, s. 516–543.



promluv žáků a učitelů nebo analýzu učebnicových narativů.<sup>199</sup> Tradiční výzkumné metody oborové didaktiky dějepisu směřovaly (s výjimkou výzkumů historického vědomí) tedy téměř výlučně do oblasti školního dějepisu.<sup>200</sup>

V posledních 40 letech se na poli historiografie a příbuzných oborů etablovala paměťová studia, která zkoumají výzkumné problémy spojené s užíváním minulosti ve veřejném prostoru, sledují, jak se formuje a sdílí z historie odvozená identita, sledují roli médií v procesu utváření a sdílení představ o minulosti, dynamiku národních a transnacionálních rámců vzpomínání; to jsou témata významná pro didaktiku, jak může ve zkratce ukázat problematika holocaustu, jež je shodně formativní jak pro paměťová studia, tak pro současnou didaktiku.<sup>201</sup>

Školní výuka sice zůstává jedinou institucionalizovanou formou historické edukace a socializace, kterou absolvuje každý jedinec ve společnosti.<sup>202</sup> Nicméně výzkumy posledních dvou dekád potvrzují, že na formování našich představ o minulosti se výrazněji měrou podílí vedle rodiny také internet, televize a další média.<sup>203</sup> Ostatně také v rámcových vzdělávacích programech je od roku 2007 v cílovém zaměření dějepisu stanoveno, že cílem výuky je vedle „kultivace historického vědomí“ také „uchovávání kontinuity historické paměti.“<sup>204</sup>

Vzdělávací aktivity institucí a občanských sdružení, které v první dekádě nového milénia začaly ovlivňovat proces formování historického vědomí žáků v rámci školní výuky, se vyznačovaly častým propojením vzdělávacích činností, směřovaných do škol, se

<sup>199</sup> MAŇÁK, Josef – KLAPKO, Dušan (Eds.). *Učebnice pod lupou*. GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. LABISCHOVÁ, Denisa. Co si uchováváme v paměti. BENEŠ, Zdeněk (ed.). *Dvojí rok 1968? Zlomové roky 1968 a 1989 v českých a německých učebnicích dějepisu*. Praha: Casablanca, 2010. GRACOVÁ, Blažena – KUBÍČEK, Tomáš (ed.). *Obrázek období „socialismu“ v českých a polských učebnicích*. NAJBERT, Jaroslav (ed.). *Promyšlet dějepis v 21. století. Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz*. Praha: ÚSTR, 2017. BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena: Didaktika dějepisu, s. 297–299.

<sup>200</sup> Zkoumání širšího celku historické kultury, i když omezené v zásadě na recepci německé oborové didaktické teorie historického vědomí, se v českém prostředí věnovali zejména Zdeněk Beneš (1995) nebo Denisa Labischová (2013).

<sup>201</sup> Paměť byla zařazena jako jeden z klíčových konceptů současné historiografie do výběru Lucie Storchové a kolektivu autorů *Koncepty dějiny* (2014, s. 244–257). Věnovány jsou ji také přehledové studie a antologie textů: SMYČKA, Václav – ANTOŠÍKOVÁ, Lucie. Paměť v Čechách. In: KRATOCHVÍL, Alexander (ed.). *Paměť a trauma pohledem humanitních věd. Komentovaná antologie teoretických textů*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR – Akropolis, 2014. POLIAKOVÁ, Martina – RAŠKA, Jakub – SMYČKA, Václav. *Uzel na kapesníku. Vzpomínka a narativní konstrukce dějin*. Praha: FF UK v Praze, 2014. HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: ÚSTR, 2014.

<sup>202</sup> BENEŠ, Zdeněk. Učebnice dějepisu. In: BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena – PRŮCHA, Jan a kol. *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - Divize nakladatelství Tauris, 2008, s. 9–19, zde s. 5.

<sup>203</sup> HOFMANN, Wilhelm – BAUMERT, Anna – SCHMITT, Manfred. Heute haben wir Hitler im Kino gesehen. Evaluation der Wirkung des Films Der Untergang auf Schüler und Schülerinnen der neunten und zehnten Klasse. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 2005, č. 17, s. 132–146. ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří. K otázce historického vědomí obyvatel České republiky. *Naše společnost*, 2010, č. 1, s. 9–20. *Stav výuky soudobých dějin: výzkumná zpráva*, s. 31. LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováváme v paměti*, s. 145–146. K obdobným závěrům dospěl už výzkum *Mládež a dějiny* v polovině 90. let.

<sup>204</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 43. Pojmy „kultivace historického vědomí“ ani „historická paměť“ nejsou v RVP blíže konceptualizovány. S ohledem na německé práce můžeme kultivaci historického vědomí vymezit jako podporu kognitivního osvojování vybraných historických pojmů a souvislostí a také metod umožňujících poučenou interpretaci minulosti, analýzu současného stavu i utváření budoucích očekávání, které jedinci slouží k orientaci ve světě a společnosti. SCHÖNEMANN, Berndt. *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*. In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke (Hrsg.). *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen, 2011, s. 11–22. Srov. BENEŠ, *Historický text a historická kultura*. Praha 1995. V současné době nicméně probíhá v zahraniční didaktice diskuze o pojetí této kategorie, které se věnují také v kapitole 3.8. Částečně ji recipuje také Denisa Labischová (2013, s. 51–76).

vzděláváním veřejnosti (výstavy, happeningy, publikace, dokumentární filmy apod.). Jejich využití vzdělávacího potenciálu minulosti se neomezovalo na sociální prostor školního dějepisu, ale více by odpovídalo vzdělávání veřejnosti ve formě občanského vzdělávání.<sup>205</sup> Současně od přelomu století postupně získala „paměť“ stabilní místo ve veřejném prostoru, kde se dnes setkáme s Pamětí národa, dětskou hrou Operace paměť, kampaní Proti ztrátě paměti, revue Paměť a dějiny, občanským sdružením Paměť, výroky o tom, že česká společnost „ztrácí svoji paměť“ atd.

Jsem přesvědčen, že oborová didaktika dějepisu si slovník paměťových studií potřebuje také osvojit, aby moha tento veřejný paměťový diskurz kriticky zkoumat. Z těchto důvodů jsem se rozhodl ve své práci rozšířit tradiční pojmosloví oborově didaktického výzkumu a navrhuji zkoumat své téma jako širší oblast utváření *historického paměti* v rámci celku *historické kultury*, respektive české *kultury vzpomínání* (Erinnerungskultur, Culture of Remembrance), ve významu, který mu přikládá skupina autorů z německé tradice paměťových studií. Vzpomínkovou kulturu můžeme spolu s Christophem Cornelißenem definovat jako všechny myslitelné formy vědomého vzpomínání na historické události, osobnosti a procesy, mající estetickou, politickou i poznávací povahu. Jejimi nositeli jsou jednotlivci, sociální skupiny i celé národy, přičemž jejich konání může mít konsenzuální i konfliktní povahu.

Za důležitý rys kultury vzpomínání považuji její aspekt procesuality utváření současné identity. Navazují přitom také na práce Pierra Nory (koncept míst paměti), Jana a Aleidy Assmannových (komunikativní a kulturní paměť) a Haralda Welzera (lexikon historie a rodinné album), abych tuto procesualitu dokázal analyticky uchopit v sociálním prostoru historické edukace.<sup>206</sup>

Podle religionisty a egyptologa Jana Assmanna zahrnuje komunikativní paměť vzpomínky na nedávnou minulost, které člověk aktivně sdílí se svými současníky. Komunikativní paměť je vázána na existenci živých nositelů společné zkušenosti a dalo by se říci, že s jejich smrtí zaniká. Zasahuje přibližně dvě až tři generace, období maximálně osmdesáti let a je mimo jiné předmětem bádání etnografů, antropologů nebo orálních historiků, kteří se o vzpomínky získané při ústních rozhovorech opírají především.<sup>207</sup> Ve společnosti pak nezbytně existuje pluralita pamětí, neboť různé skupiny současníků mohou vyprávět „živou“ minulost jako rozdílné příběhy. Rozmanitou povahu komunikativní paměti v prostředí české

<sup>205</sup> HARRIS, Richard. Citizenship and History - Uncomfortable Bedfellows? In: DAVIES, Ian (ed.). *Debates in History Teaching*. New York: New York University Press, s. 186–196.

<sup>206</sup> CORNELIßEN, Christoph: Was heißt Erinnerungskultur? Begriff – Methoden – Perspektiven. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 2003, č. 54, s. 548–563. ASSMANN, Aleida. *Cultural Memory and Western Civilization. Functions, Media, Archives*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. TÝŽ. Re-framing Memory. Between Individual and Collective Forms of Constructing the Past. In: TILMANS, Karin – VAN VREE, Frank – WINTER, Jay. *Performing the Past. Memory, History and Identity in Modern Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010. Blíže k etablování pojmu v českém výzkumu viz SMYČKA, Václav. Vzpomínáme na vzpomínku. Kultura vzpomínání jako překlad a trvání. In: MASŁOWSKI, Nicolas – ŠUBRT, Jiří (eds.). *Kolektivní paměť. K teoretickým otázkám*. Praha: Karolinum, 2015, s. 153–169.

<sup>207</sup> ASSMANN, Jan: *Kultura a paměť*, s. 49.

polistopadové společnosti popsala v už zmiňované publikaci *Češi a jejich komunismus* Françoise Mayer, věnovali se jí i jiní badatelé.<sup>208</sup>

Kulturní paměť se podle Assmannova konceptu utváří teprve tehdy, kdy začne komunikativní paměť vyhasínat. Vstupují do ní v zásadě jen takové obsahy, které se přestanou vlivem komunikativní paměti dynamicky přetvářet. Každé větší společenství se tak snaží uchovat důležité, nadindividuální zkušenosti pro potřeby dalších generací. Kulturní paměť se pak opírá o pevné body v relativně vzdálené minulosti, jež jsou označovány jako osudové nebo významné. Při životě je kulturní paměť udržována různými formami institucionalizované komunikace, jež vytváří pocit kontinuity.<sup>209</sup> Ta část minulosti, která není pro současnost významná, se jako nepotřebná nepřipomíná a kulturní paměť ji nezahrnuje.

Ačkoliv koncept kulturní paměti, vytvořený na základě studia tradičních starověkých kultur, se jeví pro popsání dynamické proměny forem komunikace v (post)moderní globalizované společnosti jako zastaralý (odkázat lze například na koncepty travelling memory Astrid Erll nebo entangled memory mezinárodního kolektivu autorů)<sup>210</sup>, pro deskripci situace v historické edukaci ji nadále považují za funkční a přínosný. Ani kulturní paměť není nikterak statická, ale v nejširším slova smyslu může označovat veškerý mediální, politický i odborný (historiografický) provoz, který se vztahuje k „uchovávání“ společné minulosti. Minulost je neustále rekonstruována a reprezentována v závislosti na tom, která komunita a v jakých souvislostech tak činí. Nahlíženo touto perspektivou jsou pak historická věda, stejně jako skupinové paměti, různými (a ne nutně protikladnými) způsoby vztahování se k minulosti.<sup>211</sup>

Na formování a předávání kulturní paměti se podle Jana a Aleidy Assmannových výraznou měrou podílejí oficiální texty (zákony, veřejné projevy), památníky, muzea, rituály, oslavy, filmy, literatura i další média. Důležitým činitelem na tomto poli je právě dějepisná výuka, o které můžeme tvrdit, že spoluutváří vzpomínkový kánon.<sup>212</sup> Kurikulární dokumenty, metodická doporučení, výklady v učebnicích a vzdělávacích materiálech nabízejí ustálené interpretační modely, jejichž prostřednictvím autoři rozhodují o tom, co má být ve výuce zmíněno (tedy pamatováno) a co je naopak vydáno na pospas procesu kolektivního zapomínání.<sup>213</sup> Zkoumání těchto textů nevypovídá pouze o autorských intencích, ale také o širší

<sup>208</sup> MAYER, Françoise. *Češi a jejich komunismus*. Druhý příklad rozmanitosti komunikativní paměti nabízí kniha *Hranice probíhají vodním tokem*. Její autoři zkoumali vzpomínky obyvatel rakouského Gmündu a Českých Velenic. BLAIVE, Muriel – MOLDEN, Berthold. *Hranice probíhají vodním tokem. Odrasy historie ve vnímání obyvatel Gmündu a Českých Velenic*. Brno: Společnost pro Odbornou Literaturu - Barrister & Principal, 2009.

<sup>209</sup> ASSMANN, Jan. Communicative and Cultural Memory. In: ERL, Astrid – NÜNNING, Ansgar (eds.). *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin: Walter de Gruyter, 2008, s. 110–111.

<sup>210</sup> ERL, Astrid. Travelling memory. *Parallax*, 2011, roč. 17, č. 4, s. 4–18. FEINDT, Gregor – KRAWATZEK, Félix – MEHLER, Daniela – PESTEL, Friedemann – TRIMČEV, Rieke. Entangled Memory: Toward a Third Wave in Memory Studies. *History and Theory*, 2014, roč. 53, č. 1, s. 24–44. Příklad aplikace těchto konceptů na konkrétní materiál viz PÝCHA, Čeněk. Místa paměti v digitálním prostředí. *Historie – otázky – problémy: Public history – Dějiny ve veřejném prostoru*, 2018, č. 1, s. 32–45.

<sup>211</sup> ERL, Astrid. *Cultural Memory Studies*, s. 2.

<sup>212</sup> GÜNTHER-ARNDT, Hilke. Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke (Hrsg.). *Geschichtsdidaktik*, s. 18. Srovnej ASSMANN, Aleida. Re-framing Memory, s. 43.

<sup>213</sup> Dodejme, že mezi autory také převládali přední čeští historikové, pro které se stala učebnice nejrozšířenější formou komunikace poznatků historické vědy s veřejností. Obsahují syntetické výkladové texty, které vzhledem k charakteru média minulost nutně

společenské diskusi, resp. o regulovaném společenském konsensu o minulosti.<sup>214</sup> Svým obsahem i strukturou kapitol (například zařazení komunismu a nacismu do společné kapitoly věnované meziválečným totalitním režimům) učebnice dějepisu jakožto forma institucionalizované komunikace významně spoluutvářely sebeobraz české společnosti o předlistopadové minulosti, společně s dalšími oficiálními texty (např. zákonem o protiprávnosti komunistického režimu a odporu proti němu z roku 1993) a ritualizovaným jednáním (např. slavnostní řeči premiéra Petra Nečase při předávání ocenění účastníkům třetího odboje o deset let později).<sup>215</sup>

Pro účely práce se inspiroji také rozpracováním konceptu kulturní a komunikativní paměti ve studii o utváření historického vědomí v německých rodinách, která vyšla pod názvem „*Opa war kein Nazi*“ (česky „*Můj děda nebyl nácek*“)<sup>216</sup> a jejíž publikace v roce 2002 vyvolala velkou diskusi ohledně významu a funkce školního vzdělávání a veřejného připomínání holokaustu a nacistických zločinů. Překvapivý byl především jeden ze závěrů studie. Autoři v podstatě konstatovali, že zatímco v německém veřejném prostoru je patrný silný tlak na odsouzení nacistických zločinů, rodinná paměť je vůči této osvětě do značné míry imunní. Příběhy, které se tradují v rodinách, jsou tvůrčím způsobem interpretovány (Welzer hovoří o tzv. kumulativní heroizaci). Členové rodiny – přímí aktéři historických událostí – se tak v rodinných příbězích neúčastní nacistických zločinů. Představy žáků o nacistické minulosti, jež vycházejí z rodinných vyprávění (*rodinné album – komunikativní paměť*), se pak často „míjejí“ s odbornými poznatky historické vědy i s obsahem veřejných vzpomínkových aktů (*lexikon historie – kulturní paměť*).

Podle autorů studie tak „vedle ‚lexikonu‘ nacistické minulosti založeném na vědění existuje další emocionálně významný referenční systém pro interpretaci této minulosti: systém, k němuž patří konkrétní osoby, rodiče, prarodiče, příbuzní, stejně tak jako dopisy, fotografie a osobní dokumenty z rodinné historie. Toto ‚album‘ z Třetí říše je ilustrováno obrazy války a hrdinství, utrpení, odříkání a obětování, fascinace a fantazie, nikoliv prostřednictvím zločinů, vyhlazování a ničení, jako tomu je v lexikonu.“<sup>217</sup>

Jinými slovy, tradování minulosti je dynamickou interpretací, jejímž smyslem je formování základního obrazu vlastní minulosti, vlastního života a také rodinné tradice. Proces vzpomínání v rodině je aktivním přetvářením minulosti a její aktualizací. Obrazně řečeno,

---

redukuji a simplifikuji. Učebnice dějepisu jsou distribuovány v desetitisícových nákladech, doložka ministerstva školství je vydávána na dobu šesti let, zpravidla opakovaně.

<sup>214</sup> PROVENZO, Eugene – SHAVER, Annis – BELLO, Manuel. *Textbook as Discourse: Sociocultural Dimension of American Schoolbooks*. New York: Routledge 2011.

<sup>215</sup> Předseda vlády doprovodil akt slovy, že „zápas o interpretaci minulosti je vždy výsostně zápasem o budoucnost. Nesmíme připustit ztrátu paměti, abychom tu minulost nemuseli zažívat znovu!“ Projev předsedy vlády Petra Nečase u příležitosti předání osvědčení účastníkům odboje proti komunismu, 18. února 2013. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/premier/vyznamne-projevy/projev-predsedy-vlady-petra-necas-u-prilezitosti-predani-osvedceni-ucastnikum-odboje-proti-komunismu--18-unora-2013-103591> [cit. 13. 7. 2016].

<sup>216</sup> WELZER, Harald – MOLLEROVÁ, Sabine – TSCHUGGNALLOVÁ, Karoline. „*Můj děda nebyl nácek*“. Nacismus a holocaust v rodinné paměti. Praha: Argo, 2010. Výzkum probíhal ve 31 náhodně vybraných německých rodinách formou vícegeneračních rozhovorů, kterých výzkumný tým provedl celkem 142.

<sup>217</sup> Tamtéž, s. 11.

*rodinné album* může ležet společně s *lexikonem historie* na polici v obývacím pokoji, když je však otevřete, mohou vyprávět zcela odlišné příběhy.

Welzerovy metafory využívám pro formulování předpokladu, že lexikon dějepisu v podobě metodických doporučení, státem garantovaných učebnic a výukových textů představuje nově se tvořící vzpomínkový kánon, do kterého se v rámci vyjednávání společenského konsenzu pokouší po roce 1989 pronikat obrazy z různých fotografických alb – ne pouze rodinných, ale i alb různých vzpomínkových společenství – třeba politických vězňů. *Vyrovnávání se s minulostí* v kontextu historického vzdělávání tak můžeme nahlížet také jako spor o to, či příběhy a zkušenost budou stabilní součástí dějepisného lexikonu, na koho nebo na co se bude ve školách v budoucnosti vzpomínat.

### 2.2.2 Analýza mediálního a odborného diskurzu historické edukace

Na základě předběžné inventury je možné formulovat vstupní hypotézu, že se na počátku devadesátých let a opětovně na přelomu milénia ve veřejném prostoru prosazovaly specifické politiky paměti, charakterizované antikomunismem, ale i traumatickým modelem vzpomínání na komunistickou minulost. V rámci úvodní empirické studie (Kapitola 3) si všímám toho, jak se různé politiky paměti prosazovaly do veřejné diskuze o historické edukaci, jak tyto diskuze ovlivnily, respektive zda se v rámci diskurzivní praxe zároveň proměňovaly. Aby bylo možné tento proces zachytit, bude nutné analyzovat diskuze o historické edukaci ve větším časovém úseku, abychom mohli identifikovat i další diskurzivní typy a strategie jednotlivých mluvčích. V závěrečné diskuzi pak prověříme, do jaké míry je funkční o *vyrovnávání se s minulostí* v kontextu historického vzdělávání vůbec hovořit.

Cílem mojí analýzy není doložit účinnost dopadu politiky dějin a paměti do konkrétní vzdělávací praxe. Usiluji o popis diskurzivního pole a dynamiky jeho proměny. Nemohu doložit, zda se učitel či žák zachovali tak, jak konkrétní politika paměti vyžadovala. Podstatné je, že různé politiky paměti se v rámci společenské diskuze o minulosti objektivizovali a mohli mít následně reálný dopad na sociální realitu a jednání aktérů (učitel vnímá, že se od něj něco očekává, může se vůči nároku politiky diskurzivně vymezit, nebo ji akceptovat). Domnívám se, že funkční je v tomto ohledu nahlížet na empirický materiál skrze mediálně teoretický koncept nastolování agendy (agenda setting), který předpokládá, že média svým mediálním zpracováním událostí definují jejich společenský význam a tím publiku podsouvají témata, o kterých má přemýšlet.<sup>218</sup>

Pro mapování debaty o dějepisné výuce soudobých dějin jsem zvolil diskurzivní analýzu. Zaměřil jsem se na korpus mediálních a odborných textů, které mezi lety 1989–2016 utvářely představy učitelů a veřejnosti o tom, co je a co má být nejen školní dějepis, ale i vzdělávací funkce soudobých dějin. Budu si všímat utváření a interakce diskurzů historické edukace ve veřejném prostoru a diskurzivní dynamiky, která prezentaci témat souvisejících

---

<sup>218</sup> BURTON, Graeme – JIRÁK, Jan. *Úvod do studia médií*. Praha: Barrister & Principal, 2003, s. 247–248. MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*, s. 527–528.

s výukou soudobých dějin ve veřejném prostoru provázela. Formou chronologicky uspořádaných sond budeme sledovat, kteří aktéři a jakým způsobem se ve veřejném prostoru vyjadřovali k problémům dějepisné výuky a k utváření historické paměti post-socialistické společnosti, jaké specifické postavení v jejich vyjádřeních měly soudobé dějiny a zejména historické období let 1948–1989, jaké formulovali jednotliví tvůrci diskurzu představy o smyslu a cílech dějepisné výuky a historického vzdělávání a případně jaké specifické konflikty tematizace výuky dějepisu provázely. V rámci těchto diskuzí nás bude zajímat i proměna historických narativů a interpretačních repertoárů, přičemž zvláštní pozornost budeme věnovat období tzv. československé normalizace, které transformaci bezprostředně předcházelo a vůči kterému se polistopadová společnost aktuálně vymezovala.

Na komplexní problematice utváření odborného a veřejného diskurzu historické edukace mě přitom bude zajímat, jak se do diskuze o školním dějepise a občanském vzdělávání promítaly různé představy a nároky na potřebu *vyrovnávání se s komunistickou minulostí*.

Při zpracování této úvodní studie vycházím ze sociálně konstruktivistické teorie, kritické analýzy diskurzu a diskurzivní psychologie. Teoretická východiska i možnosti využití diskurzivní analýzy ve výzkumu edukačních jevů přehledně shrnul ve své studii a dizertační práci Dušan Klapko.<sup>219</sup> Ve své práci navazují zejména na pojetí diskurzu amerického lingvisty Normana Fairclougha a některých českých badatelů, kteří jeho přístup rozvíjejí.<sup>220</sup> Fairclough navrhuje diskurz nahlížet jako soubor výroků a mocenských vztahů, které vytváří sociální praxi, determinovanou sociálním kontextem. K diskurzu tedy přistupuji jako k procesu, při kterém konkrétní autoři vyprodukují sdělení (mediální, odborný či popularizační text), které samo může danou společenskou situaci ovlivnit. Diskurz je v tomto případě jak konstitutivní (vytváří určitou reprezentaci světa), tak konstituovaný (sám je tímto světem částečně determinován).<sup>221</sup> Fairclougha zajímá na textech kromě standardní lingvistické analýzy jazykových fenoménů také prolínání diskurzů v rámci diskurzivní praxe. Svůj výzkumný postup zakončuje analýzou sociokulturní praxe, ve které interpretuje působení mocenských praktik ve společnosti.<sup>222</sup>

V tomto ohledu není mým primárním cílem odhalovat struktury ideologické manipulace, která je typická například pro přístup Teun Van Dijka nebo Ruth Wodak, která zkoumala politický i soukromý diskurz antisemitismu, rasismu nebo nacionalismu či jazykové utváření genderové nerovnosti.<sup>223</sup> Zajímám se sice v rámci explanace o sociální determinanty, které diskurz tvarují (například institucionálního ukotvení mluvčích, členství v politických stranách i organizacích jako je například Konfederace politických vězňů, nároků různých

<sup>219</sup> KLAPKO, Dušan. Diskursivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů. *Pedagogická orientace*, 2016, roč. 26, č. 3, s. 379–414.

<sup>220</sup> FAIRCLOUGH, Norman. *Media Discourse*. London: Edward Arnold, 1995. TÝŽ. *Analysing discourse*. New York: Routledge, 2010. SLAČÁLEK, Ondřej. Léčba nemoci a splácení dluhu, s. 106–137. VAŠÁT, Petr. Kritická diskursivní analýza: sociální konstruktivismus v praxi [online]. *AntropoWebzin* [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.antropoweb.cz/cs/kriticka-diskursivni-analyza-socialni-konstruktivismus-v-praxi>.

<sup>221</sup> VAŠÁT, Petr. Kritická diskursivní analýza: sociální konstruktivismus v praxi, s. 104.

<sup>222</sup> KLAPKO, Dušan. Diskursivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů, s. 381.

<sup>223</sup> Blíže viz VAN DIJK, Teun. Critical Discourse Analysis. In: *The Handbook of Discourse Analysis*. TANNER, Deborah – HAMILTON, Heidi – SCHRIFFIN, Deborah. Wiley – Blackwell, 2015, s. 466–485

politik paměti), v mém textu je však oslaben nárok na to normativně stanovit, jakým způsobem politický diskurz či ideologie (například antikomunismus) udržují nebo transformují sociální vztahy.

Pramenný korpus pro tuto část výzkumu byl shromážděn z několika zdrojů.

Z kvantitativního hlediska bylo nejvíce textů získáno prostřednictvím mediální databáze NEWTON Mediasearch, která obsahuje databázi celostátního tisku, rozhlasu, televize i internetových serverů.<sup>224</sup> Výhodou databáze je, že umožňuje statistické zpracování četnosti výskytu zvolené kombinace klíčových slov v jednotlivých letech, měsících i týdnech. Pomocí statistiky četnosti bylo možné identifikovat uzlové body diskuzí – například prohlášení Slovo k dějepisu, časově omezené aktivity vzdělávacích aktérů (např. projekt *Jeden svět na školách - Příběhy bezpráví*) apod.

V databázi jsem vyhledával pomocí různého souboru klíčových slov. Základní kombinací byla klíčová slova 1) „výuka“, „dějepis“, „komunistický“. Pro účely analýzy situačního kontextu textů a diskursivní praxe jsem zadával další klíčová slova, zpravidla názvy vzdělávacích iniciativ nebo prohlášení („Nechceme novou Bílou horu“, „Paměť národa“, „Příběhy bezpráví“ apod.) nebo autorů textů („Adam Drda“, „Helena Mandelová“, „Karel Strachota“, „Petr Šimíček“ apod.). Poté jsem přistoupil k selekci článků na základě četby kontextu výskytu klíčových slov, případně rychlého čtení náhledu celého článku. Na základě průběžné analýzy tohoto zúženého korpusu textů jsem v další fázi vybíral jednotlivé texty pro detailní analýzu. Celkový počet textů v souboru včetně těch, které jsem využil jen pro kontextualizaci výpovědí, čítal řádově stovky.

Druhou metodou získání textů byly osobní archivy. V první řadě archiv Asociace učitelů dějepisu, do kterého si předsedkyně jeho výboru Helena Mandelová zakládala články zabývající se výukou dějepisu mezi lety 1993 až 2009 a současně zde ukládala odborné výstupy asociace.<sup>225</sup> Až na výjimky se tyto články shodovaly s texty dohledatelnými v mediálním archivu, ale jejich zařazení do archivu ASUD zvyšovalo jejich relevanci pro analýzu, protože odkazují na sociální praxi (výbor ASUD tyto články produkoval, konzultoval, komentoval, připravoval k nim stanovisko apod.). Své osobní materiály a poznámky mi poskytli také Zdeněk Beneš a Dagmar Hudecová, kteří působili v různých odborných skupinách pro Dějepis a mimo jiné se podíleli na kurikulárních reformách.

V neposlední řadě texty, které nebylo možné dohledat v mediálním archivu nebo archivu ASUD, jsem získal vyhledáváním v katalozích veřejných knihoven (Národní knihovna v Praze, Knihovna Pedagogického muzea J. A. Komenského v Praze) a metodou materiálových sond. Kromě odborných monografií, studií a článků zaměřených na téma didaktiky dějepisu a *vyrovnávání se s minulostí* jsem zkoumal noviny a časopisy, které jsem považoval za relevantní pro zachycení diskuzí věnovaných historickému vzdělávání na přelomu

<sup>224</sup> Viz oddíl 2.1.2. Postupně je databáze doplňována i texty některých periodik mezi lety 1990–1995.

<sup>225</sup> Archiv je v držení Heleny Mandelové, která bydlí v Praze. Cítuji ho jako Archiv Heleny Mandelové.

80. a 90. let.<sup>226</sup> Dalším pramenem byly *Informační listy ASUD*, dostupné na webových stránkách a další vybrané veřejně dostupné vzdělávací materiály a publikace. Využit bylo možné v první řadě průběžná ohlédnutí a bilancování, o která se pokusili přímí účastníci dění - například didaktikové Zdeněk Beneš a Dagmar Hudecová, své paměti publikovali i autor koncepce oborové didaktiky v 70. a 80. letech Vratislav Čapek nebo první předsedkyně Asociace učitelů dějepisu Helena Mandelová.<sup>227</sup> Z přehledových studií lze v první řadě upozornit na dizertační práci Tomáše Jirečka z roku 2014, ve které se věnoval vývoji vyučovacího předmětu nahlíženému z makroúrovně tvorby a implementace kurikula.<sup>228</sup> Celkový přehled je uveden v závěrečném seznamu zdrojů.

Důležitým zdrojem informací pro mě byly také výzkumné rozhovory či elektronická komunikace s vybranými aktéry zkoumaného tématu – Zdeňkem Benešem, Magdalenou Benešovou, Dagmar Hudecovou, Radkem Kotlabou, Mikulášem Kroupou, Luděkem Navarou, Helenou Mandelovou, Petrem Šimíčkem, Petrem Sokolem.

Při výběru jsem zohledňoval obsahově takové texty věnované historické edukaci (školnímu dějepisu), které vyjadřovaly zpravidla nějakou nespokojenost, její překonávání (metodické inovace) a/nebo souvisely s výukou komunistického Československa.

Na následujících komentovaných výpovědích si objasníme proces výběru textů relevantních pro analýzu:

Text 1:

„Na základních školách se dějepisu věnuje hodina a půl týdně. A to je nejméně z celé Evropy, méně než v Albánii,“ upozorňuje Mandelová, jejíž údaje potvrzuje šetření České školní inspekce z minulého roku. V deváté třídě, kdy se probírá klíčová látka 20. století, dokonce mají žáci jedinou hodinu týdně. „A když vám z každé hodiny zůstane v lepším případě třicet minut času na nový výklad, jak obšírně se může učitel věnovat nejen holocaustu, ale vůbec druhé světové válce?“ ptá se Mandelová.<sup>229</sup>

Úryvek pochází z textu otištěného v *MF DNES* roku 2000 s titulkem „O genocidě Židů učebnice mnoho neříkají“ a byl vyhledán v mediálním archivu Mediasearch (klíčová slova „výuka“, „dějepis“). Do korpusu je zařazen, protože rozebírá problémy výuky soudobých dějin a zároveň reprezentuje diskurz členů Asociace učitelů dějepisu (respondentka Helena Mandelová byla v té době předsedkyní výboru asociace).

Text 2:

„Existuje nějaký recept na změnu, aby mladí lidé, ale i kantoři měli zájem o současné dějiny v té pravdě, o které mluvíte?

<sup>226</sup> *Společenské vědy ve škole 1982-1990, Historický obzor 1990-1996, Učitelské noviny 1988-2003, Učitelské noviny 1990, Mladá fronta 1990, Lidové noviny 1990, Rudé právo 1990, Reportér 1990.*

<sup>227</sup> ČAPEK, Vratislav. *Historik na přelomu dvou století: co jsem zažil a na co si pamatuji*. Pelhřimov: Nová tiskárna Pelhřimov ve spolupráci s katedrou společenských věd Vysoké školy obchodní v Praze a Ústavem českých dějin Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, 2013. MANDELOVÁ, Helena. *Moje školní i jiné Dějepisné historie. Vybrané kapitoly z Rozpomínek*. Praha: soukromý tisk, 2013.

<sup>228</sup> JIREČEK, Miroslav. *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis v letech 1918–2013*. Brno: Masarykova univerzita, 2014.

<sup>229</sup> GROHOVÁ, Johanna – ANÝŽ, Daniel. O genocidě Židů učebnice mnoho neříkají. *Mladá fronta DNES*, 29. 1. 2000, s. 4.



Mám obavu, že je to také v osobách našich kantorů. Neumím to dešifrovat, ale - kantor, který pocházel z rodiny, která tuto pravdu poznala sama na sobě nebo ve svém nejbližším okolí, ten si prameny najde a podle svého svědomí to mládeži sdělí, byť to nemá v osnovách. Ten kantor, který je politicky někde jinde, než jsme my, tak ten samozřejmě má jiné zájmy. Bude se snažit o utlumení - aby ta pravda nevyšla najevo.“<sup>230</sup>

Tento úryvek pochází z rozhovoru s Naděždou Kavalírovou v *Učitelských listech* (2003-2004). Dochoval se v archivu ASUD a zároveň byl dohledán v mediálním archivu Mediasearch (klíčová slova „výuka“, „dějepis“). I tento text jsem identifikoval jako konstitutivní pro diskurz *vyrovnávání se s minulostí*. Vyjadřuje nárok předsedkyně Konfederace politických vězňů Naděždy Kavalírové na obsah výuky a interpretaci poválečných dějin, jejichž prosazení v praxi má zabraňovat morální pochybení učitelů (skrývají před žáky pravdu o minulosti).

Text 3:

„Proč myslíte, že se tomu [výuce novodobých dějin] chtějí vyhnout? Myslím si, že kdyby o tom mluvili, museli by někdy vystupovat i proti svému svědomí. Je to o tom, že už od dob Marie Terezie byl učitel vždy tak trochu pacholek, který musel režimu buď vědomě sloužit, nebo se musel přizpůsobit. V něčem byl i ten učitel drobným přispěvovatelem minulého režimu. Právě proto, že ve školách přetrvává starší generace kantorů a neumí se tak snadno změnit, je to obtížné.“<sup>231</sup>

Tento úryvek pochází z rozhovoru deníku *Právo* s ředitelem ZŠ Londýnská v Praze Jaroslavem Kotalem v roce 2000. Uložen byl v archivu ASUD, v mediálním archivu nebyl dohledatelný podle zvolených klíčových slov (předmět dějepis je ve článku nahrazen slovem „historie“). Článek poukazuje na limity výzkumné metody, protože odhaluje, že diskurz definovaný na základě omezeného korpusu textů je vždy analytickým konstruktem.<sup>232</sup> I tento text jsem zařadil do výběru, protože jeho námětem je nespokojenost s výukou dějepisu. Autor vysvětluje nedostatky současné výuky nejnovějších dějin morálními zábranami učitelů (konflikt svědomí).

Text 4:

„Helena Mandelová, předsedkyně Asociace učitelů dějepisu: Na té nové koncepci nám vadí několik věcí, a pokud se týká toho pojmu nevyjasněnost té koncepce, pojmu integrace, nikde nevyzkoušený model, nepředložené konkrétní návrhy, to je jedna věc, druhá věc je nepřipravenost učitelů pro takovou závažnou změnu.

Jiří Rod, moderátor: A není chyba také na straně učitelů? Dokázali se vlastně přeměnit po roce osmdesát devět? Přece jenom museli vlastně zcela změnit svůj přístup k výuce, bývalí nepřátelé jsou najednou přátelé, zločinec je hrdina a obráceně.

---

<sup>230</sup> ŠIMEK, Michal. S Naděždou Kavalírovou o dějepis a vlastenectví. *Učitelské listy*, 25. 10. 2004, s. 15.

<sup>231</sup> LÁTKOVÁ, Zdeňka. Někteří kantorů se sametové revoluci vyhýbají. *Právo*, 16. 11. 2000, s. nečitelná (článek uložen v archivu Heleny Mandelové).

<sup>232</sup> PHILLIPS, Louise – JORGENSEN, Marianne. *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: Sage, 2000.

Helena Mandelová, předsedkyně Asociace učitelů dějepisu: Víte, já nemám ráda, když se říká učitelé. Protože učitelů je mnoho a jsou velice odlišné kvality.<sup>233</sup>

Tento text, přepis rozhovoru v reportáži *TV Prima* v roce 2003, byl zařazen do korpusu na základě klíčových slov („výuka“, „dějepis“) z mediální databáze Mediasearch. Ilustruje prolínání diskurzů. Helena Mandelová nedostatky současného stavu výuky nahlíží jako zanedbání metodické přípravy učitelů a nekoncepčnost kroků ministerstva. Redaktor svou otázkou naznačuje, že učitelé si ve skutečnosti nedokázali poradit s reinterpetací historie a změnit styl své práce, proto reformu odmítají („nedokázali se přeměnit“). Výpověď v tomto případě opět zahrneme, protože vyjadřuje nespokojenost s výukou. Strategii Heleny Mandelové je nicméně na tento diskurz nepřistoupit, protože nesdílí jeho interpretační rámec současných problémů výuky dějepisu.

Z vybraných úryvků je patrné, že přiřazení některých textů do diskurzivního typu *vyrovnávání se s minulostí* je nejednoznačné. Znovu na tomto místě připomínám, že je možné hovořit o diskurzivním typu *vyrovnávání s minulostí širokého vymezení*, který zahrnuje nejen promluvy, jejichž autoři spojení „vyrovnat se s minulostí“, případně jeho obsahově blízká spojení jako je „vypořádat se s minulostí“ explicitně používali, ale i takové autory, kteří ho explicitně nevysloví, ale z kontextu jejich promluv lze vyvodit analogický vztah mezi minulostí a přítomností, která má být negativně minulostí ovlivňována. Široké pojetí diskurzu *vyrovnávání se s minulostí* nám umožňuje lépe sledovat interakci jednotlivých mluvčích a jejich repertoáry pro interpretaci reality a zahrnout do analýzy větší soubor textů (srovnej podkapitoly 3.4 a 3.5).

## 2.2.3 Případová studie

Protože analýzou mediálního a odborného diskurzu nelze dostatečně postihnout některé důležité „nadčasové“ kontexty proměňující se dějepisné výuky, doplnil jsem hlavní analýzu o jednu případovou studii. Při jejím zpracování jsem vycházel nejen ze zmíněného korpusu textů veřejných vyjádření různých aktérů, ale ve větší míře jsem využil poznámek a podkladů získaných kombinací zhuštěného popisu a zúčastněného pozorování v terénu (např. účastí na vzdělávacích seminářích s učiteli, vlastní výukou). Tato metoda bývá řazena mezi kvalitativní metody zkoumání různých lidských společností a jejich zvyklostí. Jedná se o metodu, která je bližší některým antropologickým přístupům, kdy je výzkumný subjekt součástí prostředí, které zkoumá, je jedním z jeho aktérů.<sup>234</sup> Tématu se věnuji dlouhodobě, a tak mám vrstvenou zkušenost, kterou nebylo potřeba pro potřeby dizertačního výzkumu zpětně revidovat či upravovat, neboť výzkumné otázky byly vždy implicitní součástí mé lektorské praxe.

Tematický výběr případové studie je ovlivněn autorskou subjektivitou a byl motivován snahou přiblížit některé symptomatické projevy proměny dějepisné výuky, se kterými jsem se

<sup>233</sup> Spory kolem výuky historie. *TV Prima – K věci*, 14. 10. 2003, 22:05.

<sup>234</sup> K této metodice obecně HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.

během své praxe setkal.<sup>235</sup> Patří mezi ně například napětí mezi diskurzem a konkrétní sociální (vzdělávací) praxí a problematika proměny edukačních médií (pamětník jako médium) a metod (orální historie). Studie se zaměřuje na různé zpracování a didaktické využití příběhu Evy Duškové a Miroslava Choce. Bude mě zajímat, jakými různými způsoby se po roce 1989 příběh agenta chodce a jeho snoubenky zpracovával pro vzdělávací účely, jak konstrukci narativu mohly ovlivnit proměněný dobový kontext a institucionální okolnosti jeho zpracování. Celou studii přitom prolíná tázání, jakým způsobem by se mělo pamětnické svědectví využívat ve výuce a do jaké míry lze nahlížet edukativní pamětnický „boom“ v nultých letech 21. století z hlediska metodologie jako kontinuitu či diskontinuitu s domácí tradicí edukace pamětnickým svědectvím.

Poznatky z případové studie, shrnuté v kapitole 4, na jednu stranu nelze zobecnit, protože se jedná o individuální příběh i specifický kontext jeho didaktického zpracování. Na druhou stranu mi slouží jako modelový příklad pro ilustraci a ověřování teoretických konstruktů zahraniční (zejména angloamerické) didaktiky, které považuji za inspirativní a které bych chtěl ve své práci aplikovat do českého prostředí.<sup>236</sup> Výzkumné nástroje a prameny ještě dodatečně přibližují v úvodu případové studie.

#### 2.2.4 Dotazníkové šetření mezi učiteli „Jak učíme soudobé dějiny“

Třetí oblastí mého zkoumání je specifická aktérská skupina *vyrovnávání se s minulostí* - učitelé dějepisu. Výsledky empirického dotazníkového šetření „Jak učíme soudobé dějiny“, realizovaného mezi českými učiteli v červnu roku 2018, zprostředkovává kapitola 5. Kvalitativní sonda umožnila zachytit, jaké jsou představy učitelů o *vyrovnávání se s minulostí* v kontextu školní výuky, jak tento pojem sami operacionalizují, jak interpretují některé texty a mediální polemiky, které s tímto fenoménem souvisí. Konstrukce dotazníku vycházela z analýzy mediálního diskurzu, shrnutého v Kapitole 3, a didaktické literatury věnované konceptům historického myšlení a výuce soudobých dějin, zejména témat s potenciálem kontroverze. Výzkum tedy kromě popisu vybraných oblastí výuky soudobých dějin umožnil ověřit různé teoretické konstrukty<sup>237</sup> a nabídnout srovnání pro úvodní empirickou studii.

---

<sup>235</sup> Více k pojetí terénního akčního výzkumu viz NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 3, s. 300–308.

<sup>236</sup> WINEBURG, Samuel. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001. BARTON, Keith – LEVSTIKOVÁ, Linda. *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2009. LEVESQUE, Stephane. *Thinking Historically: Educating Students in the Twenty-First Century*. Toronto – Buffalo – London: University of Toronto Press, 2008. SEIXAS, Peter – MORTON, Tom. *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.

<sup>237</sup> STRADLING, Robert. *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu*. McCULLY, Alan. Teaching controversial issues in a divided society: Learning from Northern Ireland. *Prospero: A Journal of New Thinking in Philosophy of Education*, 2005, roč. 11, č. 4, s. 38–46. BARTON, Keith – McCULLY, Alan. Teaching Controversial Issues. Where Controversial Issues Really Matter. *Teaching History*, June 2007, č. 127, s. 13–19. RÜSEN, Jörn. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In: SEIXAS, Peter (ed.). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004, 63–85.

Zatímco teoretický rámec šetření vytváří výzkumy přibližné v podkapitole 2.4, metodologii výzkumu včetně konstrukce dotazníku a výběru respondentské skupiny objasňují v úvodu kapitoly 5.

### 3. DĚJEPIS VE VEŘEJNÉM ZÁJMU

#### 3.1 Na prahu změny: Dějepis před rokem 1989

„Modrá na plakátě volá do všech stran: ‚Paní učitelko, už nám nemusíte lhát.‘ Trochu to bodne. Výčitka. Postavy nakreslené dětskou rukou se šťastně, důvěřivě usmívají. První, co napadne, je občanská nauka a dějepis. Aprobace, před nimiž konečně zmizely uměle vybudované bariéry. Jenže učitel stojí před lavicemi sám. Léta zvyklý na podrobné metodické vedení. Jak si poradí?“<sup>238</sup>

Jaroslava Štefflová a Zdeněk Gruša, O čase hledání, Učitelské noviny, č. 3/1990

Plakát Jiřího Votruby s názvem „Paní učitelko, už nám nemusíte lhát“, který se stal v porevolučních týdnech leitmotivem publicistických sond do transformující se výuky, symbolizuje atmosféru „karnevalu revoluce“ v duchu hesla „nejsme jako oni“: náhlé vzplanutí morálky a dobrých vztahů mezi lidmi, zřeknutí se násilí, život v pravdě, to všechno doplněné o humorný náhled nad probíhajícími celospolečenskými změnami.<sup>239</sup> Z úvodníku reportáže v *Učitelských novinách* je však patrné, že snaha zdůraznit diskontinuitu mezi starým a novým režimem mohla být vnímána i jako nepatřičná výčitka.<sup>240</sup> Ambivalentní čtení tohoto plakátu pramení z faktu, že český školní dějepis byl před listopadovými událostmi roku 1989 složitým sociálním prostorem, který utvářela řada faktorů a který je obtížné podrobit jednoznačnému a příkrému zhodnocení. Ve snaze objasnit, jak probíhala transformace dějepisného vyučování do nových společenských poměrů, je tedy třeba si nejdříve udělat stručnou inventuru situace ve školním dějepise v 70. a 80. letech.

Jak doložil Miroslav Jireček srovnávací analýzou kurikulárních dokumentů, socialistický charakter školství, potvrzený také XIV. sjezdem KSČ konaným v roce 1971 a tzv. červencovým zasedáním ÚV KSČ konaným v roce 1973, kladl na společenskovední vzdělávání v 70. a 80. letech velké nároky. Dějepis a občanská nauka v intencích komunistické výchovy bezprostředně ovlivňovaly historické vědomí žáků, jejich vnímání aktuální politické situace i vytváření „vědeckého světového názoru“.<sup>241</sup> Učební osnovy platné od roku 1972 připouštěly

<sup>238</sup> ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava – GRUŠA, Zdeněk. O čase hledání. První postřehy z nových hodin občanské nauky a dějepisu. *Učitelské noviny*, 1990, roč. 40, č. 3, s. 4.

<sup>239</sup> Takto ostatně plakát interpretoval například známý hudební skladatel Petr Eben v jednom ze svých vánočních dopisů z roku 1989. VÍTOVÁ, Eva. *Petr Eben*. Praha: Baronet, 2004, s. 410. V dopise o rok později (s. 418) už je Eben více skeptický a přiklání se spíše ke kontinuitě - mezi slova chvály o znovunabyté svobodě pronikají povzdechy nad netrpělivostí a nevědeckostí, oslabením duchovních hodnot ve prospěch materiálních zájmů: „Morálka tohoto národa je natolik rozložená, že bude zapotřebí mnoha let, snad i celé jedné generace, než se zase postaví na nohy.“ Srovnej SUK, Jiří. Politické hry s „nedokončenou revolucí“. Účtování s komunismem v čase Občanského fóra a po jeho rozpadu. In: *Rozdělení minulosti*, s. 17–60.

<sup>240</sup> Pro Františka Beneše, bývalého ředitele Výzkumného ústavu geodetického, topografického a kartografického a dlouholetého polistopadového pražského zastupitele a poslance KSČM, byl ten samý plakát dvacet let po revoluci symbolem antikomunistické nenávisti a lživé reinterpretace předlistopadového období, které mají mít původ právě v politických změnách sametové revoluce. Ve svém otevřeném dopise v *Haló novinách* u příležitosti 20. výročí roku 1989 svým vnoučatům napsal, že se jejich babičky velmi dotklo, když na ni lidé v roce 1989 volali: Paní učitelko, už nám nemusíte lhát! „Babička vždycky říkala, že, pravda, tehdy jsme třeba mnohé nemohli, ale nikdy jsme nemuseli dělat, co jsme nechtěli!“ Viz BENEŠ, František. *Dopis vnoučatům* [online]. 16. 11. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://old.kscm.cz/volby-a-akce/poslanecka-snemovna-pcr6/kandidatni-listiny-do-ps-per-2010/hlavni-mesto-praha/frantisek-benes/prezentace-v-mediich/45071/dopis-vnoucatum>.

<sup>241</sup> JIREČEK, Miroslav. Vývoj vyučovacího předmětu dějepis v letech 1918–2013, oddíly 4.6.1 a 4.6.2, zejména od s. 177 dále.

pouze důsledný marxisticko-leninský a třídní výklad historických jevů, které měly být z historiografického systému transformovány do struktury dějepisného učiva:

„Dějepis v socialistické škole je výrazně ideově politický předmět. V soustavě základního všeobecného vzdělání je obsahem dějepisu didaktické zpracování výsledků historické vědy. Dějepis podává marxisticko-leninský výklad vývoje lidské společnosti a jeho zákonitostí. Spoluvytváří základy marxisticko-leninského vědeckého světového názoru žáků – budoucích občanů socialistické společnosti.“<sup>242</sup>

Žáci měli být v dějepise vedeni k poznání důsledků historického vývoje a „pokrokových tradic, sil a osobností“ pro socialistickou současnost i vývoj komunistické budoucnosti. Pochopení „zákonitých souvislostí“ ve vývoji společnosti spočívalo v odhalování příčinných souvislostí mezi vývojem materiální základny společnosti a její ideové nadstavby. Historický výklad měl proto vycházet zásadně z rozboru hospodářského a sociálního života společnosti, který byl považován za základ pro politický a kulturní vývoj. Dějepis měl významně přispívat nejen k třídní výchově a rozvíjení proletářské stranickosti a internacionalismu, ale měl také poskytnout základy historického myšlení žáků, ukotveného nicméně v marxisticko-leninské filosofii dějin a historicko-materialistické metodě.<sup>243</sup>

Ačkoliv byla pro pochopení dějinných zákonitostí důležitá všechna historická období, nejnovější dějiny (zahrnující v té době období od 1. světové války, respektive Velké říjnové socialistické revoluce) sehrávaly důležitou úlohu v pochopení dvou zákonitostí - vývoje československého státu od kapitalismu k socialismu a nástupu dělnické třídy a komunistické strany do vedoucího postavení ve státě a společnosti. Výklad nejnovějších dějin českého a slovenského národa měl zaručit pochopení „našeho postavení a místa v třídně rozděleném světě a historického významu našeho začlenění do socialistické světové soustavy, životní důležitosti našeho spojení se Sovětským svazem a socialistickými zeměmi.“<sup>244</sup>

V deváté třídě základní devítileté školy mělo být tematickému celku „Vznik a rozvoj světové socialistické soustavy“ věnováno 20 hodin z celkové ročníkové časové dotace 66 hodin. Velká říjnová socialistická revoluce měla být vyučována 10 hodin. Pro srovnání celým poválečným dějinám mělo být věnováno dvakrát tolik času. Dalších osm hodin pak bylo vyčleněno pro celek „Poučení z historie pro současnost a budoucnost“, pojaté částečně jako závěrečné shrnutí celého čtyřletého cyklu výuky, zakončené „optimistickým“ výhledem do budoucnosti.<sup>245</sup>

Modernizace československého školství realizovaná od druhé poloviny 70. let a známá jako tzv. nová koncepce výchovně vzdělávací práce,<sup>246</sup> přinesla úpravu rozsahu učiva

<sup>242</sup> *Učební osnovy základní devítileté školy. Dějepis 6.–9. ročník*. Praha: SPN, 1972, s. 5.

<sup>243</sup> ČAPEK, Vratislav a kol. *Didaktika dějepisu I. Teorie a metodologie didaktiky dějepisu*. Praha: SPN, 1985. TITÍŽ. *Didaktika dějepisu II. Výchovně vzdělávací proces v dějepisu*. Praha: SPN, 1988.

<sup>244</sup> *Učební osnovy základní devítileté školy. Dějepis 6.–9. ročník*. s. 7.

<sup>245</sup> *Učební osnovy základní devítileté školy. Dějepis 6.–9. ročník*. Statistické zpracování učebních plánů viz JIREČEK, Miroslav. Vývoj vyučovacího předmětu dějepis v letech 1918–2013, Příloha 100.

<sup>246</sup> Tzv. nová koncepce ideově vycházela z dokumentu *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*, přijatého v roce 1976. Teze dokumentu, jehož hlavním cílem bylo přiblížit kvalitu československého školství požadavkům vědecko-

v jednotlivých typech škol a také přepracování proporce mezi jednotlivými skupinami předmětů. Navazovaly na ni další úpravy osnov v 80. letech včetně zavádění nových experimentálních učebnic. Zásadní změnou bylo zkrácení základního vzdělání na osm let (druhý stupeň začínal už v 5. ročníku) a výrazná preference polytechnické složky učiva. Aktivita a tvořivé činnosti žáků měly být výrazně posíleny v systému vzdělávání, aby byl absolvent lépe připraven na život po škole a na pracovní poslání.<sup>247</sup> Důsledkem pro dějepis byla úprava učebního plánu spočívající v omezení hodinové dotace dějepisu pro gymnázia i střední školy.<sup>248</sup>

Proměna vzdělávacích potřeb, související s celospolečenskou snahou hledat „nové tvůrčí cesty“ z krizových nedostatků reálného socialismu,<sup>249</sup> se projevila i do dějepisných osnov ve formulování vzdělávacích cílů. Dějepis měl nadále zůstat formativním předmětem z hlediska vytváření „marxisticko-leninského vědeckého světového názoru“ a „třídního postoje na základě ideologie marxismu-leninismu“,<sup>250</sup> nicméně měl zároveň rozvíjet dovednosti „operativně pracovat se získanými poznatky a vědomostmi a pohotově je dále rozvíjet a doplňovat“.<sup>251</sup> Dovednosti práce s dějepisnými informacemi, provázené schopností diskutovat, vyměňovat si názory a obhajovat vlastní stanoviska, svědčí o pohybu v systému oborové didaktiky, která v té době považovala rozvoj historického myšlení, založený na aktivním poznávání, za významnou součást historického vzdělávání. Pracovní aktivita směřující k rozvíjení historického myšlení předpokládala aktivní práci s historickými prameny i schopnost formulovat výsledky své práce za použití odborné terminologie.<sup>252</sup>

Požadavky na aktivní práci s historickými informacemi, diskuzní pojetí výuky a snaha rozvíjet historické myšlení žáků naznačují, že promyšlený didaktický systém transformace historické vědy do školního dějepisu, na jehož vypracování měl zásadní podíl Vratislav Čapek, nebyl jen triviální marxisticko-leninskou manipulací s historickým vědomím žáků. Čapkova velká syntéza oborové didaktiky reflektovala průběh a výsledky tzv. kognitivní revoluce v pedagogických a psychologických vědách.<sup>253</sup> Komplexní, detailně rozpracovaný systém předávání historických poznatků čerpal z tehdy aktuální zahraniční literatury východní i západní provenience, stejně jako z domácích empirických výzkumů. Čapek se s nimi seznámil

---

technického pokroku doby, rozpracoval nový školský zákon, vydaný v roce 1978, následovaný vydáním nových učebních osnov a plánů platných od 1. září 1978.

<sup>247</sup> *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Projekt a důvodová zpráva.* Praha: SPN, 1976, s. 7.

<sup>248</sup> Dějepis se na gymnáziích nevyučoval v posledním ročníku.

<sup>249</sup> HAUBELT, Josef. V. sjezd československých historiků k dějepisnému vyučování. *Společenské vědy ve škole*, 1981–1982, roč. 38, č. 10, s. 278.

<sup>250</sup> „V rámci všeobecného základního vzdělání se dějepis podílí na vytváření socialistického uvědomění žáků, na vytváření marxisticko-leninského vědeckého světového názoru a třídního postoje na základě ideologie dělnické třídy – marxismu-leninismu. Spolupůsobí při formování vědomí žáků k aktivní společenské angažovanosti, ovlivňuje jejich volní a morální vědomí ve smyslu celospolečenského úsilí naší dělnické třídy a jejich spojenců při budování komunistické společnosti. Pomáhá realizovat složky komunistické výchovy.“ *Učební osnovy základní školy. Dějepis 5.–8. ročník.* Praha: SPN, 1978, s. 5.

<sup>251</sup> Tamtéž, s. 6.

<sup>252</sup> Žáci měli v dějepise získávat takové vědomosti, aby „uměli popsat základní historické události a jevy, zaujmout k nim stanovisko, uvést k nim důkazy a umět využít vědomostí na obhájení vyslovených hodnocení.“ Tamtéž, s. 8.

<sup>253</sup> Viz ČAPEK, Vratislav a kol. *Didaktika dějepisu I a Didaktika dějepisu II.* Srovnej také BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena. *Didaktika dějepisu*, s. 293–297.

v rámci svých studijních pobytů (mj. se v roce 1970 v USA osobně setkal s Benjaminem Bloomem, tvůrcem známé taxonomie vzdělávacích cílů). Shodou příznivých okolností jako reformní komunista prošel normalizačními prověrkami na pražské pedagogické fakultě a díky svému pragmatickému přístupu k tvorbě vědeckého poznání mohl v druhé polovině 70. let, po několika letech pracovního útlumu, obnovit kontakty s kolegy v západní Evropě a navštěvovat i mezinárodní didaktické konference a sympozia.<sup>254</sup> Syntéza nabízela didakticky sofistikovaný, zároveň však ideově uzavřený systém dějepisné výuky, který konvenoval představám o utváření „vědeckého marxisticko-leninského světového názoru“ jakožto nejvyšší mety komunistické výchovy.

Ve výzkumném rozhovoru uvedla budoucí první předsedkyně Asociace učitelů dějepisu Helena Mandelová, která v 80. letech učila na základní škole a gymnáziu v Praze, že rok 1989 pro ni osobně z hlediska přístupu k výuce neznamenal výrazný zlom.<sup>255</sup> Historickou diskontinuitu listopadu 1989 doporučuje nahlížet diferenciovaně a rozlišovat mezi ideologicky zaměřeným obsahem komunistické výchovy<sup>256</sup> a metodickou praxí jednotlivých učitelů. Podobně bilancoval předlistopadovou výuku historie v roce 1997 i historik z Pedagogického muzea J. A. Komenského František Morkes. Uznává na jednu stranu, že obraz výuky nabízející účelově deformovaný obraz minulosti, odpovídající ideologickým poučkám a poplatný třídnímu vidění světa, má své racionální jádro. Sám uvádí vzpomínku na školní léta, kdy byl nucen tuší začernovat výkladový text v učebnici.<sup>257</sup> Nicméně tento jednostranný pohled na ideologický dějepis současně koriguje - nejeden učitel dokázal udělat pro své žáky z dějepisu „velké dobrodružství“, provázené také morálním apelem, další, i když nemohli říkat to, co si mysleli, se podle něj „nikdy nepropůjčili k beztvaremu papouškování frází“. Zejména v dějepise je podle Morkese třeba obezřetně hodnotit, neboť propagandistická dějepisná apologetika měla různou intenzitu v různých vývojových fázích československého socialismu, definovanou především konkrétními postoji (i osobní statečností) jednotlivých vedení škol a učitelů.<sup>258</sup> O atmosféře důvěry mezi učitelem a žáky, v jejímž rámci bylo možné přistoupit k diverzi vůči ideologickým nárokům osnov, se ve výzkumném rozhovoru vyjádřil i Zdeněk Beneš.<sup>259</sup>

Pro dostatečné porozumění proměny dějepisného vyučování v 90. letech je dále vhodné upozornit na fakt, že metodicky zdatní učitelé už v 70. a 80. letech intuitivně nebo na základě

---

<sup>254</sup> ČAPEK, Vratislav. *Historik na přelomu dvou století*, s. 117nn.

<sup>255</sup> „Politické změny roku 1989 se v dějepise projeví výrazně více než v jiných předmětech. Jak jste tu změnu prožívala? Jaké to bylo chodit v roce 1990 do hodin za žáky?“ – „Mně se v podstatě nic nezměnilo, já jsem učila pořád stejně. I na té základce. Můj táta byl v Obraně národa, takže jsem o západním odboji a letech v Británii učila i před tím, odjakživa. Na gymplu v tom období 80. let byla vlna perestrojky a začaly se otiskovat i objektivní a dobrý historický články.“ Rozhovor s Helenou Mandelovou, Praha, 18. 6. 2018.

<sup>256</sup> Konkrétně k cílům komunistické výchovy blíže viz *Učební osnovy základní školy*, s. 6–7.

<sup>257</sup> „Všichni máme ve svém genetickém kódu krutě vryty vzpomínky na škrty černou tuší v učebnicích, které měly překrýt nevědeckým poznáním překonané, ale především politicky nepohodlné pasáže, věty či jména.“ MORKES, František. Dějepis v totalitě a dnes. *Učitelské noviny*, 1997, roč. 100, č. 19, s. 16–17.

<sup>258</sup> Tamtéž. Srovnej oddíl 2.1.4 v této práci, zejména KERZ-RÜHLING, Ingrid – PLÜNKERS, Tomas – FISCHER, Rene. *Učitelé a společenské změny*, a dále MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace*, s. 51nn.

<sup>259</sup> Rozhovor se Zdeňkem Benešem, Praha, 18. 1. 2019.



formálního vzdělávání v pedagogických centrech či požadavků osvícených inspektorů aplikovali ve svých hodinách přístupy, které proměňovaly pojetí dějepisu z předmětu, jehož hlavním cílem je reprodukce schematických poznatků, k předmětu, který má žáky povzbudit k aktivnímu poznávání a osvojování si učiva – to se ostatně projevilo při přípravě a pilotáži experimentálních učebnic dějepisu v druhé polovině 80. let, jejichž zavedení bylo vyvoláno také odmítavou reakcí učitelů na požadavky zmiňované „nové koncepce“.<sup>260</sup> Snaha o překonávání paměťového učení a aktivizaci žáků je zřejmá například z inspirativního souboru různých aktivizačních metod Heleny Mandelové *Práce s exponovaným materiálem v hodinách dějepisu*, podobné práce vznikly také v Olomouci, kde pod vedením Jiřího Talpy na stejném tématu pracovaly tamější učitelky.<sup>261</sup>

Nelze nicméně zpětně doložit, jaké reálné dopady měly pokusy o odstranění „herbartismus“,<sup>262</sup> pamětního učení a šablonovitosti výuky založené na konzervativní struktuře hodiny (zkoušení, výklad a v případě času opakování probrané látky). Podle spoluautora vysokoškolské učebnice didaktiky dějepisu Julia Janovského, který se ke stavu dějepisné výuky vyjádřil v referátu na V. sjezd československých historiků v roce 1982, převažovaly na základních i středních školách narativní metody výuky.<sup>263</sup> Nicméně aktivní učitelé, kteří se hned v popřevratových dnech začali sdružovat v rámci Občanského fóra a později se sešli v Učitelském odboru Historického klubu, vycházeli při formulování požadavků na aktivizaci žáků a nové pohledy na dějiny z praktických zkušeností, které nabyli během 60., 70. a 80. let. Zatímco někteří z těchto učitelů byli ještě jako studenti středních škol formováni rezidui reformní československé meziválečné pedagogiky a byli současně pamětníky (i aktéry) liberalizace systému vzdělávání a pokusů o reinterpretaci některých historických témat a osobností v souvislosti s reformním hnutím 60. let, další formoval relativně funkční systém dalšího vzdělávání pedagogů v metodických centrech a střediscích, jenž umožňoval systematickou rekvalifikaci pedagogů a zkvalitnění jejich odborně didaktické průpravy.<sup>264</sup> Oporou progresivních učitelů byl také časopis *Společenské vědy ve škole*, ve kterém se kromě

<sup>260</sup> MANDELOVÁ, Helena. *Moje školní i jiné Dějepisné historie*, s. 29–32, 37–51. Srovnej JULÍNEK, Stanislav a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 38–39.

<sup>261</sup> E-mailová komunikace s Dagmar Hudecovou [online], 14. 1. 2019.

<sup>262</sup> ČAPEK, Vratislav. Historická residua školního dějepisu. In: *IX. sjezd českých historiků. Pardubice 6.–8. září 2006*. Sv. 1. Pardubice: Sdružení historiků České republiky, 2007, s. 123–140.

<sup>263</sup> JANOVSKEJ, Julius. Problémy dějepisného vyučování na základních a středních školách v ČSSR (Z referátu na V. sjezdu čs. historiků). *Společenské vědy ve škole*, 1981–1982, roč. 38, č. 10, s. 279–280.

<sup>264</sup> BALCAR, Lubomír – ZATKALÍKOVÁ, Marta. *Průručka pro přípravu učitelů na nové pojetí výchovně vzdělávací práce ve vyučovacím předmětu dějepis na druhém stupni základní školy*. Nový Bydžov, 1980. K samotnému provedení však vyjadřuje závažné kritické připomínky Helena Mandelová, která praxi zavádění včetně tvorby experimentálních učebnic podrobovala kritice, dokonce se sešla s tehdejším ministrem Milanem Vondruškou. Následně ukázkové hodiny na experimentální ZŠ Londýnská, vedené právě L. Balcarem z Výzkumného ústavu pedagogického v roce 1980, popsala jako trapné a tragické vystoupení, které přítomné učitele od důvěry ve směřování koncepce jednoznačně odrazovalo. MANDELOVÁ, Helena. *Moje školní i jiné Dějepisné historie*, s. 29–32, 37–51. Srovnej JULÍNEK, Stanislav a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*, s. 38–39.

ideologicky podmíněných námětů k vyučování podařilo zprostředkovat učitelům i kvalitní metodické náměty a didaktické analýzy učiva.<sup>265</sup>

Dnes je v podstatě nemožné zjistit, do jaké míry se teoretické a metodické poznatky oborové didaktiky dařilo aplikovat do školní praxe ve větší míře. O velké disproporci mezi úrovní vyučovací praxe a didaktické teorie ostatně pojednávají i dobové analýzy, ve kterých byl kriticky nahlížen celý systém školské soustavy, jenž práci učitelů podmiňoval. Asi nejkritičtěji se na únorovém VI. sjezdu československých historiků v roce 1989 vyjádřil v úvodním sjezdovém referátu Vratislav Čapek, kterému se díky své autoritě (byl vedoucí katedry Československých dějin Filozofické fakulty v Praze a jediný profesor na historických katedrách) i díky podpoře historika z Ústavu marxismu-leninismu ÚV KSČ Jana Galandauera podařilo, byť s určitými ústupky, proslovení kritického referátu vyjednat s vědeckým kolegiem historie Československé akademie věd.<sup>266</sup>

Čapek konstatoval, že pokles významu dějepisu „nemá obdoby“ nejen mezi tehdejšími socialistickými a kapitalistickými státy, ale i v celém tuzemském historickém vývoji výuky dějepisu. Podle Čapka školní dějepis dosud nezachytil rostoucí zájem veřejnosti o dějiny a význam, který se historickému vzdělání v zahraničí přikládá:

„Objevil se vážný rozpor mezi představami o úloze historie pro vzdělání mladé populace a prostorem, který dějepis má v nové školské soustavě. (...) Absence historie v povědomí společnosti, zvláště mládeže, varuje. (...) Všeobecně lze mluvit o poklesu celkové úrovně historického vzdělání. Snaha o zobecnění vede k nepřiměřenému zjednodušování, poklesl všeobecný kulturní rozhled. (...) Výsledky dějepisného vzdělání na našich základních a středních školách jsou pro historickou obec alarmující.“<sup>267</sup>

Čapek jako jednu z hlavních příčin identifikoval hodinovou dotaci předmětu, která byla snížena na gymnáziích (výuka pouze do 3. ročníku) a v podstatě zrušena na dvouletých i většině tříletých odborných učilištích. Maturita z dějepisu měla být v té době spíše výjimkou. Celospolečenská nespokojenost s výukou historie, kterou Čapek dokládal i odkazem na četné kritické články v novinách a časopisech, byla podle něho následkem rozpornosti, kterou nebylo možné v tehdejších podmínkách ze systému odstranit.

Jedním z příkladů soudobé publicistické kritiky byl i text metodičky Naděždy Baránkové v *Učitelských novinách* v létě roku 1989, která vyjádřila přesvědčení, že dějepis, dříve jeden z nejoblíbenějších předmětů, neplnil své poslání, což mělo mít negativní dopad na mravní stav celé společnosti:

„Přetížení učebnic pojmy, jejichž pochopení není v silách žáka, vede k formálnímu osvojování učiva, k memorování bez pochopení podstatných souvislostí. Jestliže dějepisné učivo nevychází z konkrétního

<sup>265</sup> MIHOLA, Jiří. K populárně naučným historickým a historicko-pedagogickým časopisům vydávaným v letech 1946–1989 a jejich využití v současném školním dějepisu. *Sborník prací PdF MU, řada společenských věd*. 2011, roč. 25, č. 2, s. 109–129, zde s. 122–124.

<sup>266</sup> ČAPEK, Vratislav. *Historik na přelomu dvou století*, s. 255–258. Čapek vzpomíná, že zásadní pro něj byla nepřímá podpora Jana Galandauera z Ústavu marxismu-leninismu ÚV KSČ. Výbušné nebyly Čapkovy analýzy dějepisu, ale analýza marxistické historiografie, stavu bádání a také personální otázky historiků mimo okruh oficiální historiografie.

<sup>267</sup> ČAPEK, Vratislav a kol. Historické vědy v soudobé etapě rozvoje socialistické společnosti a jejich perspektivy (Hlavní referát VI. sjezdu československých historiků). *Společenské vědy ve škole*. 1989–1990, roč. 46, s. 1, s. 2–7, zde s. 6.

obsahu, žáci jsou pak zbaveni opory k vytvoření hlubšího citového vztahu k dějinným událostem, nerozvíjí se vlastenecké cítění a nevytváří se předpoklady k zaujímání správných mravních postojů.“<sup>268</sup>

I Baránková shledávala zásadní příčiny v chybném rozložení učiva do ročníků (není respektována kognitivní zralost zejm. v 5. a 6. ročníku) a nedostatečné hodinové dotaci. Její text je příkladem toho, jak představbový diskurz umožnil veřejně formulovat kritické požadavky na změny ve výuce, týkající se i interpretace nejnovějších dějin. Využila odkazy na Karla Marxe i sovětské historiky, aby formulovala názor, že zamlčování některých událostí, zveličování zásluh některých osobností a popírání zásluh druhých nelze považovat za marxistické. Na konci 80. let sice bylo možné nové historické interpretace, zpravidla sovětských dějin, získat například z *Týdeníku aktualit*. Jejich dostupnost byla ale značně omezená a znemožňovala jejich masové využití ve školách.<sup>269</sup>

Dílčí shrnutí: Navzdory existenci sofistikovaného didaktického systému i snahám o překonání konzervativního pojetí vyučovací hodiny dějepisu a aktivizaci žáků se na konci 80. let prosazuje na veřejnosti diskurz zásadně kritický ke stávající kvalitě výuky historie. Jeho tvůrci jsou odborní pracovníci napojení na vzdělávací systém. Diskurz je současně zřetelně odideologizovaný ve srovnání s normativními dokumenty. Kontext komunistické výchovy a vytváření marxisticko-leninského světového názoru je upozaděn ve prospěch kategorií vlastenecké výchovy, mravní výchovy a historického povědomí žáků. Jako příčina neuspokojivého stavu jsou identifikovány systémové problémy - nízká hodinová dotace, nadměrná abstrakce látky a její faktografická náročnost společně s chybným nastavením učebního plánu (5.–8. třída), který nezohledňuje věk a schopnosti žáků. Nespokojenost s dějepisem vyústila v přípravu experimentálních učebnic, i když například Vratislav Čapek se domníval, že vnitřní rozpornost nelze v rámci tehdejšího systému odstranit.

### 3.2 Nové pohledy na dějiny: 1989–1993

„Ak chceme vrátiť dejepisu jeho príťažlivosť, musíme ho zbaviť zámerných lží a skresľovania. A mrtve frázy musíme premeniť na živé, otvorené problémy. (...) „Niet jedinej večnej pravdy, večná by však mala byť vášň poznávať pravdu, pátrať po nej.“<sup>270</sup>

Dušan Kováč, Kapitoly z dejín pre stredné školy, Učiteľské noviny, 5. ledna 1990

<sup>268</sup> BARÁNKOVÁ, Naděžda. Magistra Vitae. K současné koncepci výuky dějepisu na základních školách. *Učitel'ské noviny*, 6. 7. 1989, r. 92, č. 28, s. 6.

<sup>269</sup> Dějepis ve škole. *Dějiny a současnost*, 1990, r. 12, č. 1, s. 28–30, zde s. 29. Více k tomu sama autorka (Rozhovor s Helenou Mandelovou, Praha, 18. 6. 2018): „Na gymplu v tom období 80. let byla vlna perestrojky a začaly se otiskovat i objektivní a dobrý historický články. Vycházel Týdeník aktualit, který byl velice žádaný a já si z něj kopírovala články, věnované zejména otázce Stalinovy osobnosti. Na jedné rodičovské schůzce se mě rodiče ptali: A nemáte problém s tím, jak učíte? Já říkala – no nemám, jedinej problém je, že nemůžu sehnat Týdeník aktualit. Jedna matka přišla a řekla, že ho dostávají do práce a až si ho přečtou, pošlou ho po holce do školy. Tam byly informace opravdu perestrojkový, už tehdy jsme byli nadšení z objevování té pravdy o minulosti. Měla jsem složku článků o Stalinovi, kde se poprvé objevovaly ty šílenosti.“

<sup>270</sup> KOVÁČ, Dušan. Kapitoly z dejín pre stredné školy. Niekoľko poznámok na okraj. *Učiteľ'ské noviny*, 15. 1. 1990, r. 40, č. 4, s. 3.

Budeme-li vycházet z Čapkova závěru v referátu na posledním předlistopadovém sjezdu historiků, podle kterého mediální obraz výuky historie už před rokem 1989 nebyl nikterak pozitivní, bude nás teď zajímat, jak se dařilo historikům, didaktikům a vnitřně diferencované skupině učitelů dějepisu (diferencované nejen generačně, ale i metodicky) utvářet ve veřejném prostoru nový obraz dějepisné výuky a formulovat vize pro jeho transformaci v nových společenských podmínkách.

Direktivní systém socialistického školství a obsahově náročné osnovy zásadním způsobem omezovaly individuální iniciativu učitelů. Marxisticko-leninský výklad dějin však současně zaručoval pedagogům i jejich žákům jednoduchý a snadno pochopitelný systém dějinných zákonitostí, které měly vyvrcholit rozvojem socialismu.<sup>271</sup> Výuku podle marxisticko-leninských principů zrušil metodický pokyn pro základní a střední školy již 5. prosince 1989. Učitelé, uvyklí na letitý direktivní přístup, se rázem ocitli v situaci, kdy byli odkázáni výlučně na vlastní přístup, vědomosti a metody.<sup>272</sup>

Situaci překvapivě překotného vývoje v listopadu a prosinci roku 1989 výstižně popsal v *Učitelských novinách* dlouholetý učitel českého jazyka a dějepisu, spisovatel Bohumír Kolář. Ve svém článku *Bezradnost* popsal paradoxní situace učitelů: jeden den deklarují vedoucí činitelé jejich škol v okresním stranickém tisku, že nepřipustí odklon od marxisticko-leninské výchovy, zatímco státní orgány přijímají ve stejné době novou koncepci vzdělávání vycházející z vlastenectví a humanismu: „Direktivní systém přestává fungovat. Nelze vytočit číslo telefonu a konzultovat. Nelze svolat příslušný výbor a zaštitit se jím tak, aby každé řešení bylo později shledáno jako správné. Kritéria se mění. Doba chce více než stát v řadě, volat po klidu, zavírat oči.“<sup>273</sup>

Významným zdrojem informací pro učitele nacházející se „ve stavu bezradnosti“ se staly zejména *Učitelské noviny*, které hned v prvních dvou číslech nového roku 1990 publikovaly rozpracované pokyny k výuce občanské nauky, dějepisu a několika dalších předmětů na základních i středních školách. Pokyny pro učitele občanské nauky obsahovaly formulace o potřebě výuky k demokracii, ke schopnosti dialogu a tolerance, doporučovaly hledat příklady nositelů všelidských hodnot, jako jsou mravnost, čestnost, poctivost a pracovitost. Výuka dějepisu v osmých třídách i na střední škole měla být ukončena rokem 1945 se současným zrušením klasifikace. Učitelům bylo doporučeno zaměřit se na opakování učiva, například i formou exkurzí a regionálních dějin. Prvním referenčním textem byla Galandauerova monografie o „zakladateli čsl. státu“ T. G. Masarykovi a odborné publikace

<sup>271</sup> „Historický obsah je podkladem pro zobecnění a pro výklad zákonitostí vývoje lidské společnosti.“ Viz *Učební osnovy základní školy*, s. 5.

<sup>272</sup> HUDECOVÁ, Dagmar. Místo školního dějepisu v dnešní školní výuce. Konstrukce učiva českého školního dějepisu a jeho realizace v základních dokumentech. In: BENEŠ, Zdeněk (ed.). *Historie a škola I. Otázky koncepce českého školního dějepisu. Sborník ze semináře „Ke koncepci výuky dějepisu a občanské výchovy na základní a střední škole“ zorganizovaného MŠMT v Telči ve dnech 11.–12. dubna 2002*. Úvaly: Albra, 2002, s. 23–31.

<sup>273</sup> KOLÁŘ, Bohumír. *Bezradnost. Učitelské noviny*, 25. 1. 1990, r. 93, č. 4, s. 2.

spíše fakticky zaměřené,<sup>274</sup> učitelům bylo přislíbeno publikování „objektivně zaměřených textů“ pro výuku ve zvláštní příloze *Učitelských novin*.<sup>275</sup>

K probíhajícím změnám se jako první a nezpochybnitelná autorita české didaktiky vyslovil Vratislav Čapek, který v novinách tlumočil učitelům postoj dějepisné komise při ministerstvu školství. Čapek konstatoval, že právě probíhající politické změny v podobě odstranění vedoucí úlohy KSČ a marxismu-leninismu jako státní ideologie, odsouzení vpádu vojsk Varšavské smlouvy v srpnu 1968 a možnost pravdivě interpretovat konsolidační období uplynulých dvaceti let jako období stagnace a regrese podstatně změnil celou pojetí dějepisné výuky.

Čapek otevřeně pojmenoval „etickou tragédii“ mnohých učitelů, způsobenou rozporem mezi tím, o čem byli jako lidé přesvědčeni, a tím, čemu byli nuceni učit. Předpokládal, že osvobození myšlení od „totalitního schematismu“ a možnost kromě materialistického pojetí dějin vycházet i z jiných filozofických východisek otevírá prostor uvést do souladu svědomí učitele s jeho způsobem výkladu a tím zmíněnou etickou tragédií odstranit. Jeho výhled do budoucnosti však nebyl bezvýhradně optimistický. Předpověděl, že nový, svobodnější a zároveň pravdivější výklad minulosti ve škole, který by přispěl k zvýšení zajímavosti a funkčnosti historických poznatků pro žáky, bude pro přechodnou dobu omezován tím, že velká část historiků i učitelů byla poznamenána zjednodušeným i deformovaným pojetím marxismu, a současně de facto nebyli k dispozici historikové pro období po druhé světové válce, kteří by nebyli ovlivněni konsolidačním obdobím:

„Bude nějakou dobu trvat, než bude usnadněn historický pramenný výzkum, který umožní postupovat jinou cestou než nahradit jeden absolutní názor na dějinné události jiným absolutním názorem. Bude jisté období zapotřebí, v němž učitel setřese potřebu receptu jak interpretovat dějiny a bude se umět řídit vlastním věděním a svědomím.“<sup>276</sup>

I z těchto důvodů Čapek přivítal rozhodnutí ministerstva ukončit výuku tématem druhé světové války a věnovat se ve druhém pololetí opakování celého druhého stupně, pro které instrukce ministerské komise nabídl několik tematických inspirací (např. Člověk a příroda, Válka a mír v dějinách, Revoluce v dějinách, Velké osobnosti českých a slovenských dějin apod.). Zdůraznil závěrem, že má-li být vychovávána současná mladá generace pro svobodnou a sociálně spravedlivou společnost přelomu dvou tisíciletí, vyžaduje doba od učitelů odpovědnost a ničím nenahraditelný samostatný tvořivý přístup při výběru obsahu učiva i jeho interpretaci.

Aby zjistili, jak si s touto výzvou učitelé poradili, vydali se někteří novináři přímo do škol. Ještě v prosinci aktuální problémy učitelů s výukou občanské nauky a dějepisu přiblížili Jaroslava Štefflová a Zdeněk Gruša v *Učitelských novinách*. Učitelé na druhém stupni základní

<sup>274</sup> GALANDAUER, Jan. *T. G. Masaryk a vznik ČSR*. Praha: Melantrich, 1988.

<sup>275</sup> Instrukce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČSR k vyučování na základních školách, školách pro mládež vyžadující zvláštní péči a středních školách. *Učitelské noviny*, 4. 1. 1990, r. 40, č. 1, s. 6.

<sup>276</sup> ČAPEK, Vratislav. Instrukce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČSR k vyučování na základních školách, školách pro mládež vyžadující zvláštní péči a středních školách - pokračování. *Učitelské noviny*, 11. 1. 1990, r. 40, č. 2, s. 6–7.

školy na náměstí Curieových na Praze 1 se shodli, že nejdůležitější je pro ně rozvíjet úctu k názorům druhých, k čemuž jim dávaly příležitost děti vlastní aktivitou: „Děti projevují o všechno nevšední zájem, jsou političtější než kdykoliv předtím. Čtou noviny, poslouchají rádio, dívají se na zprávy v televizi. Prostě chtějí, nikdo je k tomu jako dříve, nemusí nutit.“<sup>277</sup>

Učitelé popisovali jako „pedagogický svátek“ živé reakce, spontánní zájem žáků a napjaté očekávání odpovědí. Realisticky však předpovídali, že až přijdou všední dny, zvědavost se rozptýlí a učitel bude mít „prázdné ruce“ za situace, kdy učebnice občanské nauky a dějepisu „nejsou takřka k ničemu“ a také knihovny nabízí velmi málo vyhovujících knih. Zatímco učivo občanské nauky umožňovalo učitelům s pedagogickými zkušenostmi a osobním svědomím rozebírat témata vlastenectví, rodičovství nebo demokratických zásad, učitelé dějepisu zdůrazňovali, že jejich práce se musí opírat o fakta, která byla bohužel dlouhá desetiletí zkreslována:

„Rozpačitost se vsouvá snad do každého slova. Dobrá, výuka dějepisu se ukončí rokem 1945, druhou světovou válkou, ale i v ní je z historického hlediska dost nejasností. A co teprve dějiny první republiky! Mlčet o nich, to asi nepůjde. Z tušení, nesouvislých podkladů, dohadů či domněnek, nahodilých faktů se skutečný obraz minulosti sestavuje špatně.“<sup>278</sup>

Učitelé celkově vnímali kriticky, že společenskými změnami vyvolané politické kroky neprovází dostatečná podpora jejich každodenní praxe, postrádali v první řadě materiály do výuky a diskuzi o potřebě učebních osnov či organizačního zajištění výuky. Jako příklad neuvážených revolučních kroků uvedli rozhodnutí zrušit klasifikaci v osmých ročnících, které podle nich povede ke ztrátě motivace a zhoršení celkového průměru dobrých žáků. Se stížnostmi se na samotné učitele začali obracet první rodiče a posílili tím v nich odmítavý postoj ke kvalitě reformních kroků. Rozhodnutí zrušit klasifikaci jako projev zásadní nedůvěry ve schopnosti učit historická témata, jako je dělnické hnutí v 19. století nebo poválečný vývoj, kritizoval v *Učitelských novinách* i redaktor Miroslav Kapinus.<sup>279</sup>

Více naklonění společenským změnám a nejistotám byli pedagogové ze základní školy U školské zahrady v Praze: „Pořád jsme mluvili o pedagogické tvořivosti – a najednou je tady. Mně se teď krásně učí. Jistě, hlavně pro dějepis bychom potřebovali materiály. Mohla by pomoci televize nově koncipovanými pořady (...) aby se na ně žáci mohli doma podívat a ve škole bychom o nich společně diskutovali,“ vyjádřil se jeden z učitelů. S kolegy se shodli, že je jejich společenskou povinností sehnat si všechny dostupné informace a doplnit je o vlastní názor v případě, že žáci projeví zájem i o dějiny po roce 1945: „Když jsme chtěli zůstat pedagogy a mít čisté svědomí – tak člověk musel s názorem ven. Proto si myslím, že si s žáky rozumíme, že nám věří.“<sup>280</sup>

---

<sup>277</sup> ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava – GRUŠA, Zdeněk. *O čase hledání*, s. 4.

<sup>278</sup> Tamtéž.

<sup>279</sup> KAPINUS, Miroslav. Dějepis na obtíž? *Učitelské noviny*, 25. 1. 1990, r. 40, č. 4, s. 6.

<sup>280</sup> ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava – GRUŠA, Zdeněk. *O čase hledání*, s. 4.

Autoři článku zakončili reportáž konstatováním, že právě otevřenými rozhovory, diskuzí a vzájemnou úctou si školy, učitelé i předmět získávají v převratových časech novou prestiž.

S podobně optimistickým konstatováním o zahájení nového „buditelského“ období zachytil situaci ve své reportáži „Paní učitelko, už nám nemusíte lhát“ z radotínské základní školy v Praze Alexandr Lukeš v časopisu *Reportér*. Zdejší učitelka dějepisu A. Vošahlíková s potěšením popisovala, že děti nosí z rodin knížky o T. G. Masarykovi nebo Edvardu Benešovi: „Čteme si teď Čapkovy Hovory s TGM. Děti užasle objevují svého prvního prezidenta a nejen jeho. Někteří mají základ v rodinách, v jiných rodinách se o naši historii moc nediskutovalo, a když, tak zkresleně. Na co mám u takových žáků navazovat? Čím a jak je zaujmout? A kde vlastně začíná naše historie, když tolik důležitých údajů bylo zamlčováno? Tohle jsou moje denní starosti, ale myslím, že se časem vyřeší.“<sup>281</sup>

Charakteristické pro výpovědi učitelů byla strategie přesvědčit čtenáře o tom, že největším problémem výuky dějepisu je otázka, jak se seznámit s neznámými fakty a „novými pohledy“ na dějiny a jak v omezené časové dotaci s těmito novými pohledy seznámit své žáky. „Etická tragédie“ učitelů dějepisu, o které mluvil Vratislav Čapek, nebyla spontánně tematizována. U novinářů je naopak patrná tendence tematizovat otázku *vyrovnávání se* s dosavadní přítomností lži ve výuce (viz námět plakátu Jiřího Votruby). V případě, že novináři téma pravdy a lži otevřeli, volili učitelé spíše strategie, kterými lež externalizovali mimo jednání samotných učitelů - lež byla ve výpovědích přítomna, ale morální provinění učitelů zůstává nepojmenováno (srovnej oddíl 2.1.4). Ostatně tato strategie je srozumitelná s ohledem na to, že v médiích se k výuce vyjadřovali učitelé aktivní a ne personální opory normalizační konsolidace na školách.

Typický příklad uplatnění této strategie jsou promluvy učitelů v prvním čísle obnoveného časopisu *Dějiny a současnost* v březnu roku 1990. První otázka redakčního rozhovoru s gymnaziálními učiteli Jiřím Jánským, Jaroslavem Mervínským, Eliškou Kunstovou a Helenou Mandelovou zněla: „Myslíte, že známý plakát s několika dětičkami a s nápisem ‚Paní učitelko, už nám nemusíte lhát‘ vystihuje Vaše problémy?“ „Vůbec ne,“ zazněla spontánní reakce Heleny Mandelové, na kterou navázali další kolegové kritikou nedůstojného postavení dějepisu na školách a nízké hodinové dotace. Vyjádřili povzdech nad nedostatkem učebnic, historických atlasů a literatury a odsoudili mylné a škodlivé negativní stereotypy, které výuku vykreslují pouze jako prosté memorování výkladu učitele. Mandelová zakončila odpověď na otázku slovy: „Aby paní učitelka nemusela lhát, musela by změnit pojetí dějepisu, zavrhnout učební osnovy, frázovitě učebnice nahradit vlastním poutavým výkladem, nedostatek dokumentů a jiných pramenů nahradit z vlastních zdrojů.“<sup>282</sup>

<sup>281</sup> LUKEŠ, Alexandr. Už nám nemusíte lhát, paní učitelko. *Reportér*, 1990, č. 4, s. 13.

<sup>282</sup> Dějepis ve škole, s. 29. Helena Mandelová zakončila odpověď na otázku takto: „Aby paní učitelka nemusela lhát, musela by změnit pojetí dějepisu, zavrhnout učební osnovy, frázovitě učebnice nahradit vlastním poutavým výkladem, nedostatek dokumentů a jiných pramenů nahradit z vlastních zdrojů.“

Z vyjádření ostatně vyplynulo, že jediným pozitivním faktem ve výuce dějepisu je aktivita a obětavost samotných učitelů. Jako další zásadní problém vnímali velké množství událostí, které mají zahrnout do výuky, přičemž vyjádřili zklamání, že státní instituce zatím nebyly schopné jim s rozlišením základního a speciálního učiva dostatečně pomoci. Nové výzvy spočívaly i v otázce, jaké má být „poučení z historie“, jaké by měl mít dějepis vlastně poslání. Jako významný problém byl vnímán také fakt, že čeští historikové nebyli ani dosud schopni zapracovat do učebnic nová „perestrojková“ fakta o sovětských dějinách.<sup>283</sup>

Učitelé proto uvítali rozvíjející se spolupráci s obnoveným Historickým klubem. Začali hned zkraje roku 1990 v rámci činnosti Občanského fóra učitelů dějepisu pražských gymnázií ve spolupráci s historiky organizovat odborné semináře s širokým tematickým záběrem od dějin středověku po filozofii dějin. Lektorovali je přední odborníci z Historického ústavu Akademie věd a historických pracovišť na filozofických fakultách. Semináře věnované 20. století se zaměřovaly v první řadě na období 1. republiky, Mnichova a druhou světovou válku. O únorových událostech roku 1948 a perzekuci 50. let nepřednášel nikdo jiný než Karel Kaplan.<sup>284</sup> Mezi dalšími historiky, které jedna z organizátorek seminářů Helena Mandelová nazývala „disidentští a maringotkoví“, byli Václav Kural, František Šmahel, Jan Křen a další. Jednorázové přednášky později nahradil soustavný rekvalifikační kurz, který nabízel nejnovější badatelské výsledky, ale třeba i besedu s historiky, kteří se zapojili do činnosti vládní komise k zhodnocení událostí roku 1968.<sup>285</sup>

V médiích se pochopitelně po zrušení informačního monopolu KSČ začala objevovat nová svědectví a interpretace významných událostí i osobností soudobých dějin. Výchovné a vzpomínkové akce na veřejnosti i televizní pořady otevíraly tabuizovaná témata represe 50. let i konsolidačního období a připínaly k sjednocení národa v odporu proti komunistické straně před nadcházejícími prvními svobodnými volbami.<sup>286</sup> Informací však bylo na stránkách tisku takové množství, že bylo pro jednotlivce takřka nemožné se v nich orientovat. Učitelé Jiří Jánský a Helena Mandelová k tomu v rozhovoru v časopise *Dějiny a současnost* poznamenali:

„Obsáhnout všechno, rozlišit, co je senzacechtivá publicistika a co je odborně hodnotné, to je pro jednotlivého učitele prakticky nemožné. (...) Naším hlavním problémem, mám-li být zcela konkrétní, jsou neznámá fakta a nové pohledy na dějiny 20. století – a zde se setkáváme přímo se záplavou fakt a hodnocení, o nichž zejména ti nejmladší mezi námi nikdy ani neslyšeli.“<sup>287</sup>

Justína Beňková, učitelka na bratislavském gymnáziu, která byla členkou komise pro tvorbu učebních osnov, také vyjádřila jednoznačné přesvědčení, že není v silách běžného učitele vedle všech povinností studovat literaturu, která byla navíc dosud na indexu zakázaných knih, navštěvovat archivy a využít prostor, který mu společenské změny nabízí. Učitel má sice

---

<sup>283</sup> Tamtéž

<sup>284</sup> Více k organizaci a náplni seminářů viz MANDELOVÁ, Helena. *Historické inspirace. Co není zapsáno, jako by nebylo*. Praha: Asociace učitelů dějepisu ČR, 2010, s. 23nn.

<sup>285</sup> Kvalifikační kurs historie na pražské filozofické fakultě. *Historický obzor*, 1990, roč. 1, č. 9–10, r. 1, s. 222. Kvalifikační kurs pro učitele dějepisu středních a základních škol probíhal formou dálkového studia jednou za 14 dní.

<sup>286</sup> MAYER, Françoise. *Češi a jejich komunismus*, s. 60–61.

<sup>287</sup> Dějepis ve škole, s. 29.



nezastupitelnou úlohu v tom, jak žákům zprostředkovat historickou pravdu, ale musí to být historik-vědec, který je povoláván, aby doplnil jednostranné pohledy v učebnicích: „My nechceme rady AKO učit. Pýtáme sa, Z ČOHO učit. Budú naše hlasy i tentoraz hlasmi volajúcich na púšti?“<sup>288</sup> V rozhlasovém pořadu Horizont současně vyzvala zejména ty historiky, kteří nemohli publikovat po roce 1989, aby učitelům zpracovali nejzákladnější podklady pro výuku nejnovějších dějin.

Poptávka po nových pohledech na dějiny byla enormní a z veřejných vyjádření učitelů je patrné, že odborná veřejnost očekávala na počátku transformace od historiků, že budou garanty zodpovědného historického výkladu minulosti a autory tolik potřebných vzdělávacích materiálů. Oborově zaměřený časopis *Společenské vědy ve škole* ještě několik měsíců po převratu otiskoval studie a články podle edičního plánu vytvořeného před listopadem 1989. Obsahovou setrvačnost se snažila redakce kompenzovat alespoň edicí dokumentů, jako byla Všeobecná deklarace lidských práv, prohlášení Charty 77 a Několik vět nebo Dějiny SSSR sovětského historika J. S. Borisova. Na duben se pak podařilo připravit alespoň speciální číslo se studiemi věnovanými volbám a volebním systémům v západní Evropě nebo charakteru parlamentní demokracie první republiky.<sup>289</sup> V průběhu roku 1990 se časopis transformoval v *Historický obzor*, metodicky zaměřené texty už v něm ale nevycházely.<sup>290</sup> Velká očekávání měli učitelé od časopisu *Dějiny a současnost*, jehož obnovená redakce se ideově přihlásila ke společenskému místu, které časopis v kritické reflexi moderních dějin obsadil během pražského jara.<sup>291</sup>

V pomoci učitelům se angažovali i pracovníci metodických center Ústředního ústavu pro vzdělávání pedagogických pracovníků, který v rámci ediční řady „Na pomoc učitelům“ vydával provizorní vzdělávací materiál nebo organizoval vzdělávací semináře. Edici sešitů *Pomocných knih k výuce dějepisu* začalo vydávat i Státní pedagogické nakladatelství.<sup>292</sup> Příkladem těchto provizorních textů mohou být *Stručné dějiny Sovětského svazu*, které Helena Mandelová zpracovala na základě článků a studií sovětských historiků, které vycházely v letech 1988 a 1989 v *Týdeníku aktualit*.<sup>293</sup>

<sup>288</sup> BENKOVÁ, Justína. Historici, pomozte nám? *Učitel'ské noviny*, 5. 1. 1990, r. 40, č. 1, s. 3.

<sup>289</sup> SKŘIVAN, Aleš – HORÁK, Ivan. Slovo na vysvětlenou. *Společenské vědy ve škole*. 1990, r. 46, č. 7, s. 186. Dále viz č. 6, s. 178–181, celý obsah čísla 9, s. 242–267.

<sup>290</sup> KAPLAN, Karel. Československo po druhé světové válce. I–VII. *Historický obzor*, 1990, r. 1, č. 1–10 (poslední tři byla dvojčísla). Srovnej PEROUTKA, Ferdinand. Byl Beneš viněn? *Historický obzor*, 1990, r. 1, č. 1, s. 2–5, přetištěná obsáhla stať z *LE Monde* bezprostředně po únorových událostech. Dále např. DUDA, Zbyněk. Českoslovenští letci v bitvě o Británii. *Historický obzor*, 1990, roč. 1, č. 3, s. 66–71.

<sup>291</sup> Hned první čísla potvrdila očekávání a přinesla závažné studie o některých dosud tabuizovaných nebo přehlížených tématech – vznik myšlenky odsunu sudetských Němců v domácím odboji od Václava Vrabce, Československo a jaltské mýty od Petra Mareše. V dalších číslech to byly problematika vztahu Čechů a Moravanů, interpretace husitská revoluce nebo představení osobností první republiky, stereotyp Němce v českém historickém vědomí, rozdíly mezi legendou a skutečností o životě knížete sv. Václava aj. Srovnej KÚSTKA, Josef. 192. *Učitel'ské noviny*, 1991, r. 94, č. 15, s. 10.

<sup>292</sup> JULÍNEK, Stanislav a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*, s. 41.

<sup>293</sup> MANDELOVÁ, Helena. *Pracovní materiály k dějinám SSSR zpracované podle článků a studií sovětských historiků (uveřejněných v letech 1988 a 1989 v Týdeníku aktualit)*. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1990. Publikovaný text, který byl de facto úpravou „perestrojkových“ příprav autorky, byl výsledkem iniciativy Občanského fóra dějepisářů pražských gymnázií, konzultován byl s historiky pracoviště východoevropských dějin ČSAV. Na necelých třiceti stranách byly popsány okolnosti uchvácení moci ve straně Stalinem po Leninově smrti, teroru 30. let i bojů o moc po Stalinově

Vzhledem k obtížím spojeným s distribucí těchto provizorních textů byly vlivnějším zdrojem historického poznání pro učitele kvalitní rubriky nebo zvláštní přílohy *Učitelských novin Obzor* a časopisu *Reportér*.<sup>294</sup> Vlivnou žurnalistickou metaforou se stalo zaplňování „bílých míst“ v dějinách, respektive učebnicích, kterou si novináři vypůjčovali z Křenovy polemiky *Bílá místa v našich dějinách?*, psané původně jako podklad pro diskuzi nezávislých historiků ještě před listopadovými událostmi.<sup>295</sup> Články v příloze *Obzor UN* se zaměřily na muže 28. října, výuku meziválečného období, nekomunistický druhý odboj, osvobození ČSR i americkými vojáky, pražské jaro, ale věnovaly se třeba i dějinám křesťanství nebo samizdatové literatuře. Podobné texty vycházely i ve slovenských *Učitelských novinách*. Časopis *Reportér* byl svou povahou zaměřen na více aktuální témata, věnoval se v první řadě reflexi pražského jara a normalizace a jejich aktérům, zejména disidentům, například tvorbě české „černé knihy“,<sup>296</sup> přiblížil události Palachova týdne roku 1989, ale také se vrátil k poválečným dějinám v tématech přípravy odsunu sudetských Němců, okolnostem tzv. brněnského pochodu smrti v roce 1948 nebo průběhu událostí v Únoru 1948. Podobné tematické zaměření sdílela i další periodika, například příloha *Víkend Lidových novin* nebo *Mladá Fronta*.<sup>297</sup>

Historikové využívali tisk k tomu, aby nejen zaplňovali „bílá místa“ v dějinách, ale aby formulovali své názory na aktuální problémy historické vědy a výuky historie. Ostatně Jan Křen ve své známé esejí konstatoval, že spojení „bílá místa“ je vlastně pleonasmus, protože nejnovější dějiny jako celek jsou spíše zatažené jednou velkou bílou, respektive černou oponou. Jan Křen ve své esejí samozřejmě nenabídl učitelům hotové formulace do výuky, ale jak konstatoval Josef Kůstka v recenzi jeho knihy v *Učitelských novinách*, umožnil „orientaci v labyrintu lží, polopravd a zámlk, jichž jsou naše učebnice plné“. Křenovy úvahy z oblasti filozofie dějin i metodologie historické vědy v totalitním a demokratickém státě (rozbor otázky pravdy a faktu) byly výzvou k rehabilitaci historie, která byla podle Kůstky pro pluralitní demokratickou společnost potřebná.<sup>298</sup> Křen, zapojený do disidentských diskuzí o ztrátě paměti a potlačovaných traumatech, však současně varoval před neblahými důsledky, které snaha o poutivý přístup k minulosti bude mít:

„Dějiny tohoto druhu budou silnou a drsnou přírodní stravou, na kterou naše ochablé a zchoulostivělé žaludky nejsou zvyklé, mnohým nebude hned chutnat a někteří ji vůbec nesnesou. Neskonale obtížnější

---

smrti, které vyústily v Chruščovovu kritiku kultu Stalinovy osobnosti na XX. sjezdu strany v roce 1956. Prostředí nejvyššího státního a stranického vedení bylo vykresleno jako prostředí nekonečných intrik, nesnášenlivosti, krutosti, zneužívání moci a strachu o vlastní život. V rozporu s rigidními dějepisnými učebnicemi, které na sklonku 80. let zdůrazňovaly v dějinách SSSR význam „spravedlivého boje“ dělnické třídy za socialistickou společnost nebo úspěchy 1. pětiletky, materiál objasňoval okolnosti politických procesů, násilí velkého teroru a obětí v řádech desítek milionů, které byly zavražděny, zahynuly v gulazích nebo byly násilně vyhnány na Sibiř.

<sup>294</sup> Přílohy časopisu *Reportér* má stále v osobním archivu Helena Mandelová, sloužily jí k tvorbě příprav v 90. letech.

<sup>295</sup> KŘEN, Jan. *Bílá místa v našich dějinách*. Praha: Lidové noviny, 1990.

<sup>296</sup> OTÁHAL, Milan – PREČAN, Vilém. *Sedm pražských dnů. 21.–27. srpen 1968. Dokumentace*. Praha 1968.

<sup>297</sup> ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Dluh šerikům. Co v učebnicích mělo být a nebylo. *Učitelské noviny – Obzor*, 4. 5. 1990, r. 93, č. 18. Křesťanství na území naší vlasti. *Učitelské noviny – Obzor*, 24. 5. 1990, r. 93, č. 21. HORÁLEK, Jan. Úkol aktuálnější omluvy. *Lidové noviny*, 13. 1. 1990, s. 1. Odsun – Omluva – obavy... *Mladá Fronta*, 6. 1. 1990, s. 3. MLYNÁŘ, Zdeněk. Mráz přichází z Kremle. *Víkend MF*, 20. 1. 1990, s. 4.

<sup>298</sup> KŮSTKA, Josef. Černé díry v kosmu českých dějin. *Učitelské noviny*, 30. 11. 1990, s. 9.

bude nejen jejich tvorba, nýbrž i zvládnutí – takové dějiny se budou hůř učit a bude těžší se jim učit; s jednoduchými formulkami dnešních úředních dějin je to určitě pohodlnější. A výsledný dojem z nových dějin bude také sotva jen a jen povzbudivý – kdo chce od dějin toliko hrdost nebo útěchu, ať je raději nechte. Lze-li důvodně předpokládat, že nám způsobí a vyvolají nejednu starost, jednu pozapomenutou radost nám dají určitě: radost ze svobodného hledání pravdy.“<sup>299</sup>

Historik Dušan Kováč, který slovenským učitelům pomáhal připravit „Kapitoly z dějin“, ve slovenských *Učitelských novinách* vyjádřil obdobný názor, že pro řadu učitelů bude velkou změnou zapracovat nejnovější poznatky historického výzkumu do své práce v hodinách. Předpovídal, že mnohé stereotypy v dosavadním historickém myšlení a chápání historických procesů se budou takovým změnám „houževnatě“ bránit a obraz nových textů se dostane do rozporu s obrazem, který získala většina učitelů během svých studií a který si stvrdila léty praxe. Kováč tento fakt vnímal jako příležitost pro tvořivý dialog, který je třeba do škol navrátit.<sup>300</sup>

S odstupem dvou let glosoval Petr Čornej, jak se s touto výzvou učitelé vyrovnali. Podle něj se někteří mohli domnívat, že se s marxismem vypořádají tak, že zásadně interpretačně přehodnotí obraz nejnovějších dějin po roce 1918 a „zaplní bílá místa“ osobnostmi politického i kulturního života, o kterých se nesmělo mluvit. „Mýlí se. Tato korekce nestačí. Zdeformovaný je výklad českých a slovenských dějin jako celek.“<sup>301</sup> Čornej měl pochopení pro učitele a souhlasil, že jsou v obtížné situaci. Nemohou mít kapacitu doplnit si vzdělávání, přitom se na ně přesunula odpovědnost, k dispozici nejsou vyhovující osnovy, nové učebnice a oni sami nedokážou využít nabízeného prostoru – rozvrhnout si látku podle vlastního uvážení a sdělovat žákům své názory. Na druhou stranu byla pro něj neúnosná situace, kdy děti nadále memorují to, co se učitelé naučili před desítkami let na fakultách.

Aktivní učitelé, organizovaní v učitelském odboru Historického klubu, se na vzdělávacích seminářích nadále utvrzovali v tom, že učitelé společenskovědních předmětů potřebují nejvíce ze všech pomoc všech státních institucí. Z letní školy pořádané v roce 1991 už počtvrté Ústředním ústavem pro vzdělávání pedagogických pracovníků a Filozofickou fakultou UK dokonce 250 účastníků poslalo ministrovi školství otevřený dopis. Přiměl je k tomu pocit frustrace i různé obavy z probíhajících změn i neřešených reziduí „totalitního školství“, na které už v minulosti upozorňovali – v první řadě se učitelé obávali reorganizací a rušení vzdělávacích institucí na celostátní i okresní úrovni,<sup>302</sup> nejistotu vzbuzovala i privatizace nakladatelství a změna charakteru odborného didaktického časopisu. Učitelskou konstantou byla kritika nedostatečného počtu hodin dějepisu, spojená s požadavkem přepracovat osnovy. K naplnění soudobých úkolů, kladených na učitele dějepisu – zmíněno bylo vytváření

<sup>299</sup> KŘEN, Jan. *Bílá místa v našich dějinách*, s. 105.

<sup>300</sup> KOVÁČ, Dušan. Kapitoly z dějin pre stredné školy. Niekoľko poznámok na okraj. *Učitelské noviny*, 15. 1. 1990, s. 3.

<sup>301</sup> ČORNEJ, Petr. Co vzkazuje historik. Rozhovor s PhDr. Petrem Čornejem. *Učitelské noviny*, 27. 3. 1991, s. 5.

<sup>302</sup> Soustava pedagogických středisek k dalšímu vzdělávání byla počátkem 90. let ministerstvem zrušena, po roce 2000 byla zrušena i krajská pedagogická centra.

historického vědomí a morálních vlastností žáků – muselo ministerstvo vytvořit dostatečné podmínky, odpovídající významu dějepisné výuky, především v časové dotaci.<sup>303</sup>

Učitelé při formulování svých požadavků vycházeli z čistě odborných a organizačně-technických argumentů. Podle metodičky Marie Bezchlebové, která o dopise ministrovi informovala v *Učitelských listech*, se v dějepise více než v jiných oborech projevil důsledek toho, že generace učitelů vyrostly bez možnosti získat historické a pedagogické vzdělání na základě svobodné vědecké diskuze mezi odborníky a v kontaktu se zahraniční vědou a školstvím. Bezchlebová spatřovala základní problém v tom, že historikové nebyli schopni reagovat na učitelský apel, aby jim zprostředkovali nové pohledy na historické události a osobnosti „zbavené dogmat a ideologických omezení“. Tato situace učitele nadále měla tlačit a způsobovat, že se snaží ve výuce vyhnout alespoň nejnovějším dějinám, neboť „tam i laik poznal rozpor mezi učebnicí a skutečností“. Problémem pro učitele neměl být tolik ani nedostatek literatury, jako spíš nemožnost si ji finančně pořídit, chybějící čas na její výběr a metodické promýšlení.<sup>304</sup>

Fragmentární výstupy v podobě individuálních vzpomínek učitelů a jejich žáků potvrzují, že nejistota, která nastala, vyústila u řady pedagogů v rezignaci na výuku a interpretaci dějin po roce 1945. Sami učitelé tuto situaci popisují věcně, mají tendenci spíše vzbudit soucit s ohledem na stresující situaci, které byli vystaveni, morální dilemata ve vzpomínkách absentují:

„Třeba pro moji generaci bylo určitým stresujícím faktorem, že se najednou kolem roku 1989 radikálně změnil kurz. A projevilo se to právě na tom dějepisu. Řada kantorů učila dějepis tak, jak se tomu naučili na fakultě. Někteří z nich vůbec nezkoušeli hledat nějaké jiné výklady. A teď jsme najednou všichni tápali.“<sup>305</sup>

Historikové nezastírali fakt, že podíl na nejasném směřování výuky historie má historiografie samotná tím, že postrádá jasnou koncepci českých dějin. Historiografické výzvy odráží korespondence historiků, kteří reagovali na výzvu Dušana Třeštika z Historického ústavu Československé akademie věd, aby se zapojili do přípravy nové učebnice českých dějin. Sám Třeštík oslovil kolegy v listopadu roku 1990 slovy, že je „morální záležitostí“ všech českých historiků se tohoto „nevděčného úkolu“ ujmout, i když se do něj nikomu „z pochopitelných důvodů, nechce“.<sup>306</sup>

Neshoda, respektive neujasněnost vztahu českých, československých a obecných (středoevropských) dějin, proporce mezi výkladem politických, kulturních a hospodářských

<sup>303</sup> BEZCHLEBOVÁ, Maria. Pátá určitě bude! Z dopisu účastníků letní školy učitelů dějepisů ministrovi školství. *Učitelské noviny*, 11. 9. 1991, s. 4. Téma letní školy bylo husitství, vznik novodobého českého národa, osobnosti první republiky, protektorátní každodennost, vztahy mezi Čechy a Němci v letech 1918–1945, únorové události i ekonomické změny 50. let nebo vývoj demokratického myšlení v západní civilizaci. Promítán byl dokumentární film o osvobození Plzně v roce 1945.

<sup>304</sup> Tamtéž. Srovnej HANZAL, Josef. Potřebujeme vůbec dějepis? *Lidové noviny*, 1991, č. 162, s. 7.

<sup>305</sup> Citováno dle ČERNÝ, Karel. Učitelé dějepisů. Výuka nejnovějších dějin, historické vědomí a legitimizace školní výuky dějepisů. In: *Orbis Scholae*, r. 2012, č. 1, s. 41–52, zde s. 46. Srovnej oddíl 2.1.4 této práce, zejména TOMÁŠEK, Marcel – ŠUBRT, Jiří. *Jak se vyrovnáváme s naší minulostí?*, s. 88–115.

<sup>306</sup> Osobní archiv Zdeňka Beneše, složka HÚ ČSAV, Dopis D. Třeštika Učebnice českých dějin z 1. 11. 1990, s. 1.

dějin, spor o základní faktografii a míru autorské interpretace i samotná definice toho, kdo je aktérem dějin (český či československý národ, různá etnika či občanská společnost) byly průvodními jevy polemiky, která realizaci prací na učebnici výrazně protahovala.<sup>307</sup> Zatímco historikové korespondenčně debatovali nad v mnohém protichůdnými koncepčními návrhy, pouze někteří z nich byli schopni s ohledem na svou zkušenost s tvorbou učebních textů pro školy myslet v diskuzi také na koncové uživatele zamýšlené učebnice – jako například Jaroslav Marek, Miroslav Hroch nebo Zdeněk Beneš. Ten s ohledem na německé inspirace upozornil mj. na to, že učebnice by neměla žákům předávat „uzavřené hotové vědění“, které jako v případě převážné řady dosavadních českých učebnic bylo možné pouze přijímat či odmítat, ale měla by vytvářet prostor pro diskuzi a komunikaci historických poznatků různé míry abstrakce (odborný výklad, reprodukce uměleckých děl či fotografií a karikatur, ale i například subjektivních deníkových záznamů). Obrat ke kategorii historické kultury a zdůraznění historické perspektivy do jisté míry kontrastuje s těmi návrhy, které chtěly vytvořit „praktickou“ učebnici, jež by obsahovala výkladové shrnutí dosavadního odborného bádání. Vznikaly zde zárodky jasné diskontinuity k převažující předlistopadové učebnicové tvorbě:

„Nadměrná abstraktnost byla také dlouhá léta kritizována. Učivo dějepisu obsahovalo především výklady o historických zákonech a zákonitostech, obecných vývojových trendech a širokých společenských souvislostech. Nebylo tu místo pro člověka jako individuum, ani pro emocionální a hodnotovou rovinu celého historického dění. Pro žáka byly dějiny neosobním hypostazovaným procesem ovládajícím člověka nikoliv dramatem tohoto člověka v proměnách času.“<sup>308</sup>

Specifičnost perspektivy, kterou historikové nahlíželi na strukturu a funkci učebnice, ilustruje fakt, že se předmětem jejich polemiky nestaly praktické otázky metodiky práce v hodinách. Ta byla pro změnu klíčovou otázkou pro učitele dějepisu (srovnej podkapitola 3.3).

Pro ilustraci, jak tyto interní polemiky pronikaly do veřejného povědomí, jsem vybral diskuzi „Historie po katastrofě“ opět z *Učitelských novin*. Redaktorka Jarmila Slavická rámovala rozhovor formulací o nastalé katastrofické situaci, kdy je soudobé historické vědomí „nespokojeno s vlastními dějinami“. Právě dějepis jako vyučovací předmět s výraznou identitotvornou funkcí se nabízel jako záchrana z této katastrofy.<sup>309</sup>

Dušan Třeštík, který patřil k historikům schopným formulovat své myšlenky o dějinách ve veřejném prostoru,<sup>310</sup> hned v úvodu vyvracel očekávání, která veřejnost od historiků v časech sociální změny měla: „Populární představa, že existuje jakási jediná hotová, pevná pravda o dějinách, kterou historikové na základě pramenů studují, poznávají a sdělují, je iluze.“ Třeštík srozumitelně vysvětloval, že kritériem pro to, který z výkladů je ten „pravdivý“, se odvíjí od otázek, které každá společnost minulosti klade. Na otázku, co je dnes smysl školního dějepisu, tedy podle něj nelze odpovědět, dokud nebudou zodpovězeny otázky po charakteru současné společnosti – ve které právě probíhal spor o to, zda se podaří nebo nepodaří udržet

<sup>307</sup> Osobní archiv Zdeňka Beneše, složka HÚ ČSAV, dopisy jednotlivých účastníků diskuze.

<sup>308</sup> Osobní archiv Zdeňka Beneše, složka HÚ ČSAV, koncept dopisu Z. Beneše, s. 3–4.

<sup>309</sup> SLAVICKÁ, Jarmila. Historie po katastrofě - beseda s českými historiky. *Učitelské noviny*, 22. 5. 1991, s. 3.

<sup>310</sup> Viz zejména soubor jeho esejů TŘEŠTÍK, Dušan. *Myslití dějiny*. Praha: Paseka, 1999.

federaci pohromadě. Podle Třeštíka nedokázala současná historiografie vinou prohlubující se specializace vytvořit „short story“, krátkou syntézu dějin v situaci, kdy tu dosavadní, vycházející de facto z Palackého pojetí dějin, doplněného o pozdější fenomény i autostereotypy, bylo třeba překonat.

Zdeněk Beneš navázal na Dušana Třeštíka a vysvětlil svůj postoj formulovaný v interní korespondenci historiků, že otázka školního dějepisu není ani tak otázkou transformace vědeckého poznání, jako spíše reakce na aktuální historické vědomí, které je tvořeno prostřednictvím televize, publicistiky či literatury, tedy v podstatě na rovině mýtického a mimovědeckého vztahování k minulosti, které školní výuku ovlivňuje, zasahuje do ní, v jistém ohledu je na ní i nezávislé. Podobně Miroslav Šesták využil Jiráskův bonmot o tom, že „národ bez historie je jako člověk bez paměti“ a upozornil, že paměť může být mytologizovaná a falešná a historik stejně jako učitel by měl vést žáky k poznání toho, že „dějiny nikdy nejsou černobílé“. Každá generace má mít právo se na dějiny dívat po svém a výuka dějepisu je tudíž „hledáním nových odpovědí na nově položené otázky“.

Historikové se shodli, že se společnost nachází v nejisté době, kdy musí česká historiografie vytvořit novou koncepci dějin a současně zohlednit proměnu metodologie historické vědy, která na západě v uplynulých dekadách proběhla.<sup>311</sup> Zda bude pojetí dějin národní nebo občanské nedokázali jednoznačně říci, ale upozornili na skutečnost, že bude třeba vyřešit i vztah mezi národními a obecnými (evropskými, globálními) dějinami.

Svátek vyjádřil přesvědčení, že školní dějepis nemůže dovolit úplně rozkolísat historickou hodnotnou soustavu - osnovy a učebnice ji musí stvrdit. A to i za cenu toho, že bude vycházet z výsledků vědeckého poznání, které je delší dobu zafixované a tím pádem může být i opožděné. Každopádně by se historikové měli do budoucna více zapojovat do komunikace minulosti na veřejnosti, využít dostupných komunikačních kanálů, aby ovlivnili historické vědomí dětí i jejich rodičů, aby nebyli příliš uzavření ve své vědecké specializaci a komunikaci.

Zdeněk Beneš ještě na závěr doplnil, že marx-leninská koncepce dějin nabízela vědomí úplnosti, avšak otázky, které byly minulosti kladeny, vyplývaly z hotových odpovědí. Autentické otázky tedy de facto neexistovaly. Vnímá bezradnost většiny českých dějepisářů, která pramenila z faktu, že nemají k dispozici hlavní zdroj jejich informací - nové učebnice, jejichž napsání však bylo časově velmi náročné.<sup>312</sup>

Pro formování nových výkladových vzorců a interpretačních schémat historikové připravili alespoň učební texty, které nahrazovaly ideologicky nevhodné učebnice 80. let. Už z názvů některých z nich (*Historie v nepokřiveném zrcadle*, *Křižovatky 20. století aneb světlo na bílá místa v dějinách*) je patrné, že měly ambici kompenzovat historické falzifikace a nepravdy předchozího režimu. Jednostranný důraz na politické dějiny soustředěné okolo klíčových okamžiků vývoje (květen 1945, únor 1948, srpen 1968, listopad 1989) společně

<sup>311</sup> STORCHOVÁ, Lucie a kol. *Koncepty a dějiny. Proměny pojmů v současné historické vědě*. Praha: Scriptorium, 2014.

<sup>312</sup> SLAVICKÁ, Jarmila. *Historie po katastrofě*, s. 3.

s jednostranným soustředěním na politická témata (mechanismy komunistické diktatury, represe, politické procesy, reformy pražského jara, poučení z tzv. krizového vývoje, normalizační prověrky, pronásledování politické opozice a hnutí za lidská práva) vytvořily poněkud dichotomický, i když s ohledem na dobu vzniku zcela pochopitelný obraz let 1948–1989. Konstituoval se na základě spíše nereflektované teorie totalitarismu, zdůrazňující motivy komunistické moci ovládající pomocí represe a útlaku společnost, respektive národ.<sup>313</sup>

Historikové, náležející vesměs ke generaci osmašedesátníků, samozřejmě dokázali rozlišovat vývojové nuance mezi jednotlivými etapami komunistické diktatury se samozřejmým důrazem na historický význam reformního hnutí 60. let. Jejich interpretační schéma se nicméně příliš neodlišovalo od dichotomického vztahu „demokracie“ a „totality“, který se stal konstitutivním prvkem prosazujícího se veřejného dekomunizačního diskurzu, ústícího například ve známý deklarativní zákon z roku 1993 o protiprávnosti komunistického režimu (viz dále).

Ambivalenci a paradoxy prosazování různých politik paměti a dějin v prvních letech po revoluci dostatečně popisují odborné studie, rozebrané v podkapitole 2.1. V čem byla specifika textů, které vznikaly primárně pro vzdělávací účely a které se mimochodem nachází stále například v knihovně gymnázia, na kterém učím?

Osobní zkušenost jejich autorů se promítla do způsobu zpracování historického období, které tehdejší současnosti bezprostředně předcházelo – československé normalizaci. V knize *Křížovatky 20. století*, která vznikala na podnět učitelů ještě v pozdních 80. letech a v roce 1990 vyšla vysokým nákladem 170 tisíc výtisků, Vojtěch Mencl ještě vesměs nepracuje s pojmem „totalitní režim“, v jeho hodnocení společenského vývoje to však jsou „vládnoucí struktury“, které svou mocí působí na společenské vztahy a „vytvářejí bezvýchodnost situace, umožňují letité „tlení a hnití“, které společnost trýzní, degraduje úroveň vztahů mezi lidmi, ničí kvalitu životních způsobů, morálních a politických hodnot...“.<sup>314</sup>

Předběžné, avšak veskrze kritické zhodnocení normalizačního dvacetiletí od ředitele Historického ústavu a medievisty Františka Šmahela najdeme i v publikaci *České a československé dějiny II.*, která v nákladu 55 tisíc výtisků směřovala do škol v roce 1991:

„Pokoutní heslo „kdo nekrade, okrádá rodinu“ vyjadřovalo úpadek nejen všeobecné, ale i pracovní morálky. (...) Prosté chaty, selské chalupy i reprezentativní vily zaplevelily kdejaký krásný kout země. Víkendové domky či alespoň zahrádkářské budky si záhy začali budovat i lidé na vsi. Obyvatelé měst v pátek hromadně opouštěli své panelové noclehárny, aby se vtěsnali do ještě stísněnějších prostor víkendových kolonií. (...) Za dveřmi bytů a za plotem zahrad začínalo soukromí. Postupem času nikomu již nevadily nevzhledné chodby, špína pod okny a zpustlá sídliště.“<sup>315</sup>

<sup>313</sup> Srovnej KOLÁŘ, Pavel – KOPEČEK, Michal. A Difficult Quest for New Paradigms: Czech Historiography after 1989. In: ANTOHI, Sorin – APOR, Peter – TRENCENVI, Balazs (eds.). *Narratives Unbound: Historical Studies in Post-Communist Eastern Europe*. Budapest: CEU Press, 2007, s. 171–245.

<sup>314</sup> MENCL, Vojtěch a kol. *Křížovatky 20. století. Světlo na bílá místa v našich dějinách*. Praha: Naše vojsko, 1990, s. 330.

<sup>315</sup> MAREK, Jaroslav. *České a československé dějiny. Díl II. Od roku 1790 do současnosti*. Praha: Fortuna, 1991, s. 116.

O rok později následovala edice dokumentů, ve které hodnotící perspektivu zaujímalí přímí účastníci Palachova týdne, exiloví a samizdatoví autoři a aktivisté v hnutí za občanská práva (VONS, Charta 77, Pavel Kohout, Václav Havel). Edice nabídla i oficiální stranickou perspektivu, např. text Poučení z krizového vývoje, analýzy stavu ekonomiky z prostředí ÚV KSČ či reakce stranického tisku na občanské protesty.<sup>316</sup>

Prvním textem pro základní školy pak byla *Historie v nepokřiveném zrcadle* autorů Vlastimila Ježka, Klementa Lukeše a Petra Prokše z roku 1992. Kritika morální devastace společnosti a k životnímu prostředí bezohledného a neudržitelného ekonomického rozvoje plynule v textu přecházela v morální apely k žákům, na kterých bude v budoucnu „spočívat náprava všeho, co bylo vědomě zanedbáno“, stejně jako je čeká „splácení dluhu, vytvořeného vašimi rodiči za totalitní vlády normalizátorů.“<sup>317</sup> Ostatně podobně i František Šmahel uzavírá svůj text konstatováním, že se dějiny mění v živou přítomnost, kdy se rozhoduje o budoucnosti. Báseň Viktora Dyka Píseň noci 29. října pak využívá pro zdůraznění faktu, že boj o charakter nové společnosti je teprve na začátku.<sup>318</sup>

Snaha o diferencovaný přístup k výkladu různých etap komunistické diktatury, jakkoliv byla omezena interpretačním rámcem konceptu totalitarismu a generační zkušeností historiků, se neprosazovala snadno ve veřejném prostoru, kde po vzniku samostatné České republiky vrcholil první spor o listopadovou politiku paměti. Jak doložili Jiří Suk nebo Michal Kopeček, Občanské fórum, které listopadové události vynesly do čela společenské transformace, bylo improvizovaný projekt, jehož hlavní cíl bylo dovést zemi do svobodných voleb. Politická elita Občanského fóra vycházela z historického kompromisu předání moci ústavní cestou, který nepředpokládal radikální dekomunizační opatření, což se na začátku roku 1990 stalo předmětem trvalé a ostré kritiky. Antikomunismus se stal důležitým katalyzátorem ideologického vyhraňování a politického štěpení Občanského fóra. V letech 1990–1991 se zároveň zrodila trvalá rozpolcenost mezi tím, jaké byly reálné možnosti dekomunizace, a morálně zakotveným antikomunistickým diskurzem:

„V českém vyrovnávání se s komunistickou minulostí působí – od počátku roku 1990 až dodnes – dvě reálné protikladné síly: 1. realita historického kompromisu plynoucí ze závazku jednoty v listopadu a prosinci 1989 (od začátku ho činí viditelným přítomnost komunistické strany v parlamentní politice); 2. požadavek historické spravedlnosti, vznášený kvůli potřebě morální a mravní rovnováhy společnosti.“<sup>319</sup>

Dominující antikomunistická politika paměti, založená na jednoznačném symbolickém odmítnutí komunistické minulosti a definici dichotomických kategorií „demokracie“ a

<sup>316</sup> MAREK, Jaroslav. *České a československé dějiny. Díl III. Dokumenty a materiály*. Praha: Fortuna, 1992.

<sup>317</sup> JEŽEK, Vlastimil – LUKEŠ, Klement – PROKŠ, Petr. *Čas normalizace. Československo v letech 1968–1989. Pro žáky 7.–9. ročníků základních škol*. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1991, s. 19.

<sup>318</sup> MAREK, Jaroslav. *České a československé dějiny*, s. 118 a 119.

<sup>319</sup> SUK, Jiří. *Politické hry s „nedokončenou revolucí“*, s. 58.



„totality“, vyvrcholila přijetím „Zákona o protiprávnosti komunistického režimu v Československu a odporu proti němu“, který přijal český parlament v létě roku 1993.<sup>320</sup>

Režim vládnoucí od února 1948 do prosince 1989 v něm byl označen za „zločinný, nelegitimní a zavrženíhodný“, přičemž jeho protizákonnost spočívala v „programovém ničení tradičních hodnot evropské civilizace“. O odporu občanů proti tomuto režimu zákon prohlašoval, že byl „legitimní, spravedlivý, morálně oprávněný a je hodný úcty“. Komunistická strana Československa byla prohlášena za zločinnou organizaci a odpovědnost za důsledky její vlády byla přiřčena jejímu vedení i členům. Do stejné supiny tak byli paušálně zahrnuti stalinisté, ze strany vyloučení reformní komunisté pražského jara (a pozdější chartisté) společně s normalizátory, kteří je ze strany vylučovali. Vedle řady legislativních aktů i zásluhou tohoto zákona dospěla dle hodnocení Jacquese Rupnika politika dekomunizace v České republice k paradoxnímu závěru: na jedné straně země v pokusu uzákonit zločinnou povahu bývalého režimu zašla dál než většina ostatních zemí středovýchodní Evropy. Žádný ze zločinců někdejšího vedení strany však nebyl (až na drobné výjimky) volán k odpovědnosti za jimi spáchané zločiny. Před soud nebyli postaveni ani ti, kteří podepsali v roce 1968 tzv. „zvací dopis“, adresovaný sovětskému vedení s žádostí o „bratrskou pomoc“.<sup>321</sup>

Průběžné shrnutí: Listopadové změny roku 1989 umožnily demokratizovat veřejnou diskuzi o dějinách. Identifikovali jsme několik tendencí při vytváření obrazu výuky historie. První reportáže, rozhovory a ohlasy zejména na stránkách *Učitelských novin* odhalily vnitřní difference mezi učiteli – zatímco někteří vítali uvolnění direktivního rámce výuky, jiní vyjadřovali obavy a nejistotu z nedostatku pomůcek a nutnosti vypořádat se s dosavadním falšováním historie. Obraceli se přitom na historiky, respektive historiky nezkompromitované obdobím normalizace, kteří měli být garanty pravdivého poznání minulosti. Vyjednávání historiografického konsenzu o podobě českých dějin však byl náročný odborný úkol, jak dokládá například diskuze ohledně připravovaných učebnic. Nové pohledy na dějiny tak byly zprostředkovány provizorními texty i na vzdělávacích seminářích, které měly široké tematické zaměření a vysokou návštěvnost. Vlivnou metaforou se stalo zaplňování „bílých míst“ historie. Nejnovější dějiny byly sice kontextuálně zmíněny jako názorný příklad komplikací, když učitelé napojení na učitelský odbor Historického klubu argumentovali, že potřebují více než učitelé jiných oborů systémovou pomoc. Přikláním se však k názoru, že soudobé dějiny neměly v náplni dalšího vzdělávání učitelů zvlášť významné místo – přednášky se věnovaly i starším dějinám. Dějiny po roce 1945 ostatně neměly být dle instrukcí prozatím ani vyučovány. Učitelé i historikové se také shodovali, že je třeba znovu promyslet koncepci a zaměření výuky historie.

V nepolední řadě je zajímavé všimnout si upozadění etických kontextů práce učitelů dějepisu před rokem 1989. Ačkoliv bylo téma pravdy a lži v dějepisné výuce několikrát implicitně artikulováno novináři, učiteli, kteří dostali prostor v médiích, budili dojem

<sup>320</sup> Zákon o protiprávnosti komunistického režimu a o odporu proti němu (č. 198/1993 Sb.).

<sup>321</sup> RUPNIK, Jacques. *Politika vyrovnávání s komunistickou minulostí*, s. 9–26.

důvěryhodnosti a kompetence učit dějiny pravdivě, pokud k tomu budou mít dostatečné systémové podmínky (navýšení hodinové dotace, zajištění pomůcek, rekonceptualizace systému školního dějepisu apod.). V tomto ohledu se jejich agenda výrazně nelišila od agendy předlistopadové, protože v Občanském fóru v Praze byli aktivní (a v médiích vystupovali) dějepisáři, kteří už před listopadem kritizovali tzv. novou koncepci a pouze navázali na svou dřívější angažovanost. Téma „etické tragédie“ učitelů, kterou u příležitosti vydání instrukcí pro výuku otevřel Vratislav Čapek, bylo sice pojmenováno, ale nebylo následováno veřejnou sebekritikou. Jen výjimečně jsem zaznamenal diskurz, který by bylo možné označit za radikálně dekomunizační a který pocházel z prostředí Svazu učitelů a školských pracovníků poškozených z politických a náboženských důvodů.

Svaz působil od svého založení 10. 2. 1990 a sdružoval pedagogické pracovníky, kteří byli postižení zejména normalizačními prověřkovými komisemi i poúnorovými akčními výbory.<sup>322</sup> Někteří pedagogové, kteří byli postižení normalizačními prověrkami, zasílali do redakce *Učitelských novin* své příběhy bezprostředně po listopadu 1989.<sup>323</sup> Předseda svazu Jaroslav Nosál jako jediný autor v korpusu textů otevřeně formuloval požadavek, aby funkcionáři strany KSČ, která podle něho uplynulých dvacet let vládla nelegitimním způsobem pouze s pomocí okupačních vojsk, několik let ve školství vůbec nepůsobili, přinejmenším do doby, než své okolí přesvědčí, že „z nich komunistická totalita vyprchala“ a že „jsou pro demokracii“.

Nosál ve svém stanovisku oslovuje vlastenecky cítící čtenáře sdělením, že je třeba národ po dvou totalitách mravně obrodit a učitelé jako stav v tomto procesu mají hrát podobnou roli, jako třeba učitelé během národního obrození. Dějiny české společnosti jsou podle Nosála naplněné vzestupy i tragickými pády s fatálními důsledky pro mravní charakter národa (zmiňuje hesla Bílá hora 1620, Mnichov 1938, Srpen 1968).

Výbor svazu přijal revoluční étos hesla „nejsme jako oni“, současně se ale obával nebezpečného morálního precedentu, kdyby návrat či působení bývalých stranických funkcionářů do školství vydával společnosti signál, že „spolupráce s okupanty“, „bezcharakternost a zbabělost“, „šlapání po čestných a statečných“ bude odměněno penězi a mocí. Svaz samozřejmě neměl v úmyslu paušalizovat, současně ale jeho předseda deklaroval, že „odpouštět se může tomu, kdo č i n í p o k á n í“. Členové ústředního výboru svazu však doposud „s k u t e č n o u omluvu, skutečné p o k á n í strany, z jejíhož monopolního vedoucího postavení se bude naše společnost vzpamatovávat desítky let, zatím nezaznamenali.“<sup>324</sup>

---

<sup>322</sup> Podle důvodové zprávy návrhu zákona z roku 2005, který měl perzekvovaným pedagogům a studentům vyloučeným ze studia na vysoké škole přiznat jednorázové finanční odškodnění, se polistopadové rehabilitace týkaly necelých osmi tisíc pedagogů. Viz *Návrh zákona č. 1184, kterým se poskytuje jednorázová peněžní náhrada osobám vyloučeným v období od 25. února 1948 do 17. listopadu 1989 ze studia na vysokých školách na území bývalého Československa a osobám, jimž byl v tomto období pracovní poměr učitelský na základních, středních nebo vyšších odborných školách nebo na vysokých školách na území bývalého Československa ukončen z politických důvodů*. Dostupné z [www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=15011](http://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=15011) [cit. 3. 3. 2019].

<sup>323</sup> Tehdy... *Učitelské noviny*, 25. 1. 1990, s. 1.

<sup>324</sup> NOSÁL, Jaroslav. Aby byli na očích. Problematické návraty „mocných“ za katedru. *Učitelské noviny*. 4. 1. 1991, s. 6.

Tato radikální rétorika byla nicméně v kontextu diskuzí o transformaci školství ojedinělá.

### 3.3 Hledání nové koncepce 1992–1995

„Sama povaha historiografie ukazuje studentům relativitu lidského poznání, jeho závislost na společenském milieu, na úrovni a možnostech historické vědy i na osobnosti učitele a studenta. (...) Studenti se učí pohybovat se demokratickým způsobem v pluralitě názorů, vyhýbat se přílišné spekulaci, absolutizaci postojů, používat příkrých jednoznačných odsudků či nekriticky souhlasně přikyvovat názorům jiných.“<sup>325</sup>

Vratislav Čapek a Jaroslav Pátek, Výuka historie v dnešní škole, *Pedagogická orientace*, č. 5/1992

Tvorba nové koncepce historického vzdělávání, o jejíž potřebě se učitelé a historikové zmiňovali v médiích, nabyla v roce 1992 reálných obrysů. Pro srovnání - na Slovensku se k problémům dějepisu vyjadřoval slovenský metodik Viliam Kratochvíl. Pro promýšlení koncepce dějepisu mohla dle jeho názoru sloužit jako inspirace situace v anglosaských zemích, kde se žáci učí myslet, učí se psát, učí se, jak se učit. „Učit sa učeniu“ podle Kratochvíla ve školské soustavě chybělo a bylo třeba ho zapracovat nejen do přípravy historiků-učitelů, ale i do praxe samotných základních a středních škol.<sup>326</sup> Ve svém dalším textu „Radikálny rez je nevyhnutný“ Kratochvíl kritizoval mechanické opakování dějin na středních školách, které je pouze kvantitativně, nikoliv však kvalitativně odlišné od výuky na základních školách. Navrhnul tedy lineárně-cyklické osnování učiva, které na středních školách umožní realizovat problémově pojaté tematické celky (například zápasy demokracie a totality v dějinách lidské společnosti, dějiny agrese a její příčiny, vývoj práce, techniky a energetických zdrojů). Protože předpokládal velký odpor učitelů, obhajoval svůj diskuzní návrh odkazem na jeho realizaci v zahraničí i na experimentálních školách v Československu.<sup>327</sup>

O potřebě od základu a radikálně proměnit dějepisné vyučování se v *Historickém obzoru* vyjádřil Otto Zwettler z brněnské pedagogické fakulty. I Zwettler navrhoval obracet se do zahraničí pro inspiraci a požadoval vytvořit takový dějepis, který umožní žákům vytvořit si svůj individuální a současně pluralistní pohled na dějiny (cílem mělo být dosažení vlastní odpovědné účasti ve společenském životě, směřování k orientaci v historickém procesu a schopnosti myslet kriticky). Z metodického hlediska doporučoval přistupovat k interpretaci minulosti problémově, systémově, konkrétně a s vazbou na současnost, při současném naplnění holistického přístupu jak k dějinám, tak k žákově osobnosti. Za dobrý základ pro další promýšlení považoval experimentální učebnice pro 5. a 6. ročníky z konce 80. let, které byly

<sup>325</sup> ČAPEK, Vratislav – PÁTEK, Jaroslav. Výuka historie v dnešní škole. *Pedagogická orientace*, 1992, č. 5, s. 73–85, zde s. 83.

<sup>326</sup> SYNEK, Bohumil. V Amerike majú predmet, ktorý sa volá myslenie. *Učiteľské noviny*, 5. 1. 1990, s. 9.

<sup>327</sup> KRATOCHVÍL, Viliam. Radikálny rez je nevyhnutný. O koncepcii dejepisného vyučovania. Dovoľujem si načrtnúť možné riešenie. *Učiteľské noviny*, 18. 10. 1990, s. 5.

jen s nezbytnými terminologickými úpravami připravené pro učitele i v nových společenských podmínkách.<sup>328</sup>

Zwettler i Kratochvíl byli přitom ovlivněni myšlenkami Vratislava Čapka. Tomu se podařilo provést Katedru československých dějin revolučními měsíci na filozofické fakultě a i po odchodu do důchodu pokračoval v omezené pedagogické i vědecké činnosti. Společně s Jaroslavem Pátkem rozpracovali nové civilizační pojetí dějin, zapracované do nových učebnic *Světové dějiny I a II*. V Plzni pak vydal dodnes téměř neznámá skripta *Jak učit dějepis moderně*, ve kterých shrnul své poznatky o zahraniční teorii a praxi dějepisného vyučování a které nemohl publikovat v 70. a 80. letech. Čapek v ní dokázal zachytit všeobecné tendence a perspektivy historického vzdělávání zejména v anglosaském světě, spočívající v posilování schopností historicky myslet a dovedností práce s historickými prameny.<sup>329</sup> Ostatně už ve své didaktice na sklonku 80. let Čapek psal:

„V současné době se ukazuje tendence k takovému pojetí, v němž by dějepis jako předmět spočíval spíše než na faktografii na způsobech, jimiž se k historickým poznatkům dospělo, v němž by tedy převládaly metodologické postupy ve výuce. Konečně se přijímá snaha skloubit a harmonicky uspořádat při výuce výsledky, ke kterým historická věda dospěla, v dynamický a otevřený strukturovaný didaktický historický systém, který by zároveň obsahoval i způsoby, jimiž historická věda k výsledkům dospěla. Na základě toho se podtrhuje úsilí o vytváření myšlenkových didakticko-historických struktur, vytváření „historického“ myšlení.“<sup>330</sup>

Dalším příkladem odborné popularizace oborově didaktických trendů byl článek v *Pedagogické orientaci*, který Čapek publikoval společně se svým kolegou Jaroslavem Pátkem v roce 1992. Svůj rozbor doprovodili analýzou proměn historiografických konceptů a je v něm vidět znatelný posun od statické struktury vzdělávacích cílů, která byla charakteristická pro jeho koncepci ze 70. a 80. let, směrem k otevřenému systému, jehož konečným cílem je zmocnění žáků k tomu, aby se stali součástí dějinného vývoje, ústícího do současnosti:

„Jestliže v celém dějinném výkladu je žák stále více vtahován do děje svým názorem, postojem, ztotožňováním či neztotožňováním se s jednáním a konáním lidí v událostech a tím je konfrontován s hodnotami, či buduje je prostřednictvím dějinného poznání, pak v dějinách přítomnosti je toto jednání a konání, ztotožnění či neztotožnění hodnoty přímo předmětem hledání, nejistot, snažení, usilování, vytváření a přetváření okolí a sama sebe, jednání a konání podle svého svědomí, historického vědomí a společenských možností, je vlastním obsahem historického poznání, součástí jeho života.“<sup>331</sup>

Autoři, inspirovaní zejména anglosaskými diskusemi a britskou kurikulární reformou z přelomu 80. a 90. let, navrhli v článku třístupňový systém výuky na českých školách. Ta přechází od vlastivědné propedeutiky (1. stupeň ZŠ) přes základní chronologický kurz na druhém stupni ZŠ po více méně tematicky zaměřený kurz na střední škole, který by měl rozvíjet

<sup>328</sup> ZWETTLER, Otto. Za obnovu vyučování dějepisu. *Historický obzor*, 1992, roč. 3, č. 1, s. 28–29.

<sup>329</sup> ČAPEK, Vratislav. *Jak učit dějepis moderně. Materiály a informace o vyučování dějepisu ve světě*. Praha: Akademie J. A. Komenského, 1992.

<sup>330</sup> ČAPEK, Vratislav a kol. *Didaktika dějepisu II*, s. 33.

<sup>331</sup> ČAPEK, Vratislav – PÁTEK, Jaroslav. *Výuka historie v dnešní škole*, s. 78.

nejen osobnost studenta, ale zejména jeho „myšlení v oboru“. Význam historického vzdělání pro občana demokratické společnosti pak podle Čapka spočívá v otevřenosti historickému poznání a v pluralitě přístupů k historickým interpretacím:

„Sama povaha historiografie ukazuje studentům relativitu lidského poznání, jeho závislost na společenském milieu, na úrovni a možnostech historické vědy i na osobnosti učitele a studenta. Učitel ve vybraných tématech může demonstrovat vývoj historického poznání, ale i různé názory na událost u současných historiků. Tím prohloubí interpretaci, vědomí, že žádné poznání není jednou provždy dané, že závěr jednou učiněný je nutno znovu a znovu v nových souvislostech ověřovat. Z toho plyne jistá míra tolerance, schopnost naslouchat argumentům druhého, ale také používat argumentů svých k obhájení vlastního názoru. Studenti se učí pohybovat se demokratickým způsobem v pluralitě názorů, vyhýbat se přílišné spekulaci, absolutizaci postojů, používat příkrých jednoznačných odsudků či nekriticky souhlasně přikyvovat názorům jiných.“<sup>332</sup>

K dalšímu rozpracování tohoto přístupu do nového systému školního dějepisu v České republice však už nedošlo. Podle mého názoru byl hlavním důvodem Čapkův věk a omezená institucionální podpora. V nových politických podmínkách byl pouze odideologizován a znovu publikován jeho didakticky sofistikovaný systém ze 70. a 80. let, aniž by došlo k jeho zásadnější konceptuální proměně.<sup>333</sup>

Pro srovnání uvedme, že provizorní české osnovy z počátku roku 1991 byly pouze redukovanou a odideologizovanou formou osnov předlistopadových. Osnovy dějepisu pro základní školy konstatovaly, že cílem předmětu je seznámit žáky s historií lidstva, objasnit vývoj společnosti z hlediska národních dějin v kontextu se světovými dějinami, charakterizovat kulturu (vědu, techniku, umění), objasnit díla a odkaz významných osobností a způsob života lidí a jejich „úsilí o prosazení společenského pokroku, svobody, demokracie a lidských práv a kulturních vztahů mezi lidmi a národy“.<sup>334</sup> Učební plán umožnil ředitelům do jisté míry upravit hodinovou dotaci, což mohlo v důsledku způsobit, že dějepis byl vyučován dvě hodiny týdně pouze v 6. třídě na druhém stupni základní školy.<sup>335</sup> Posílena nebyla hodinová dotace ani na gymnáziích. Tato situace z dlouhodobého hlediska podle Dagmar Hudecové vedla k navýšení počtu neaprobovaných učitelů, kteří učili dějepis jen na doplnění úvazku.<sup>336</sup>

Nespokojenost s novými osnovami, artikulovaná i v otevřeném dopisu ministru školství,<sup>337</sup> byla jedním z impulzů pro učitele sdružené v učitelském odboru Historického klubu, aby se pokusili za grantové podpory MŠMT sami vymezit úlohu a postavení dějepisu ve transformujícím se systému školního vzdělávání a výchovy. Ambicí řešitelského kolektivu

---

<sup>332</sup> Tamtéž, s. 83

<sup>333</sup> Viz např. JULÍNEK, Stanislav a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*, s. 83–93.

<sup>334</sup> *Učební osnovy základní školy. Dějepis 5.–8. ročník*. Praha: Fortuna, 1991, s. 10.

<sup>335</sup> Tamtéž, s. 3–5.

<sup>336</sup> Dagmar Hudecová tvrdí, že koncipování nových učebních plánů bylo vedeno snahou přizpůsobit školský systém novým společenským potřebám. Období transformace s sebou přineslo potřebu posílit prostor pro výuku cizích jazyků, výuku informatiky apod., což se následně promítlo do omezení časových dotací tradičních předmětů. HUDECOVÁ, Dagmar. Místo školního dějepisu v dnešní školní výuce, s. 25. Srovnej ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Nepoučitelný dějepis. *Učitelské noviny*, 1996, r. 99, č. 4, s. 6–7.

<sup>337</sup> BEZCHLEBOVÁ, Maria. Pátá určitě bude!, s. 4.

projektu *Historie ve škole: její možnosti pro rozvíjení poznání, občanského vědomí, morálky a tvořivosti žáků a studentů*, zahájeného na jaře roku 1992, bylo praktické zkušenosti českých škol doplnit zahraničními inspiracemi a poskytnout konkrétní podněty pro školy, státní orgány i tvůrce vyučovacích pomůcek.<sup>338</sup> Projekt nakonec trval tři roky a autoři působící vesměs na základních školách a gymnáziích ho rozdělili do tří etap.

Práce byla limitována pracovním nasazením autorů na vlastních školách i absencí funkční komunikace a spolupráce ze strany MŠMT.<sup>339</sup> Autoři, které spojovala také několikaletá činnost na poli metodické přípravy učitelů (byli mezi nimi okresní, resp. oblastní metodikové pro dějepis z několika krajů nebo spoluautoři experimentálních učebnic), vycházeli z pocitu zklamání ze skutečnosti, že dějepisné výuce centrální úřady nevěnují zaslouženou pozornost. Společně s historiky se někteří z nich opakovaně - nejdříve na jaře 1990 a naposledy v roce 1992 - pokusili nabídnout ministerstvu školství spolupráci v rámci zamýšlené odborné skupiny pro výuku dějepisu, která měla garantovat odbornou úroveň vzdělávacích dokumentů nebo nových učebnic. Statuta tzv. Dějepisné rady už byla schválena školským výborem České národní rady, kvůli rozdělení federace nicméně tento návrh realizován nebyl.<sup>340</sup>

Řešitelé projektu chtěli využít domácích zkušeností aby „to pozitivní z předchozích let neupadlo v zapomenutí“.<sup>341</sup> Ideově se přihlásili k odkazu Komenského didaktiky nebo prvorepublikové reformní pedagogiky nových škol.<sup>342</sup> Ve třech dílech závěrečné analýzy však neshrnuli pouze zkušenosti učitelů dějepisné výuky, ale pokusili se i zprostředkovat některé zahraniční přístupy k pojetí výuky včetně rozboru zahraničních učebnic. V druhém díle se mj. podělili o výsledky prvního výzkumu výuky (resp. ankety), kterého se účastnilo 1083 učitelů z 559 škol. Závěrečný díl pak obsahoval ucelený návrh pojetí obsahu vlastivědy pro obecné školy a dějepisu pro druhý stupeň základních škol a gymnázia.

Nahlíženo zpětně můžeme konstatovat, že reálný dopad celkového výstupu na tvorbu vzdělávací politiky na státní úrovni byl minimální. Z dosud ne zcela jasných příčin MŠMT odmítlo výstupy projektu přijmout jako podnět k diskuzi, administrativa ministra Eduarda Zemana na přelomu milénia nabídla autorskému kolektivu alespoň možnost publikovat upravený materiál na webu ministerstva.<sup>343</sup> Ani to se nakonec nerealizovalo a analýza jako celek skončila v archivu ASUD.<sup>344</sup> Autoři nicméně využili dílčí závěry analýzy při formulování odborných stanovisek ASUD v pozdějších letech, publikovali části analýzy ve sbornících a

<sup>338</sup> Kolektiv autorů. *Historie ve škole. Její možnosti v rozvíjení poznání, občanského vědomí, morálky a tvořivosti žáků a studentů a její potřeby*. Díl I–III. Praha 1992–1994. Uloženo v osobním archivu Heleny Mandelové. Srovnej MANDELOVÁ, Helena. *Moje školní i jiné Dějepisné historie*, s. 70–72.

<sup>339</sup> Osobní archiv Heleny Mandelové, Stanovisko k výsledkům první etapy práce řešitelského týmu projektu „Historie ve škole“, nedatováno, oponentský posudek Josefa Hamy vznikl na přelomu let 1992 a 1993.

<sup>340</sup> MANDELOVÁ, Helena. *Moje školní i jiné Dějepisné historie*, s. 69–70. Srovnej MANDELOVÁ, Helena. *Historické inspirace*, s. 28–37.

<sup>341</sup> MANDELOVÁ, Helena. *Moje školní i jiné Dějepisné historie*, s. 70.

<sup>342</sup> SOCHOR, Jaroslav. *Kudy přijde vývoj: pokus o metodiku dějepisné výchovy na našich středních školách*. Praha: Československá grafická Unie, 1938. Více viz *Historie ve škole*, Díl I. kapitola Z odkazů pokrokové pedagogiky minulosti, s. 5–18.

<sup>343</sup> S výjimkou několika oponentských posudků první etapy se mi nepodařilo dohledat ohlasy ze strany MŠMT nebo VÚP. Oponentury zajišťovala Jarmila Fučíková, mající na MŠMT na starosti výuku dějepisu.

<sup>344</sup> Podařilo se ji spíše sporadicky propagovat v médiích. Viz například ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. *Nepoučitelný dějepis*.

využili nashromážděné podněty při zpracování nových učebnic, historických atlasů i dalších vzdělávacích pomůcek. Kromě toho o výstupy analýzy opírali své další aktivity v České republice (semináře ASUD a Letní školy učitelů dějepisu) i v mezinárodní spolupráci (příspěvky na seminářích Rady Evropy a asociace Euroclio apod.).<sup>345</sup>

Vedoucí řešitelského týmu Helena Mandelová hodnotí s odstupem více než dvaceti let neúspěch projektu jako projev neodborného zásahu porevolučních „inovátorů a liberálů“ ve školství, kteří svou snahou překonat pozůstatky „totalitní školy“ odmítali navazovat na zkušenosti předrevolučních dekad.<sup>346</sup> Ačkoliv autoři svůj distanc od ideologického determinismu socialistické výchovy a vzdělávání opakovaně zdůrazňovali v textu například i tím, že při srovnání se zahraničím sdíleli transformační představu o „kulturně vyspělých“ zemích, od kterých se chce české školství nechat „poučit“,<sup>347</sup> celý materiál prostupuje implicitní závěr, že je třeba v první řadě nezavrhnou letitou osvědčenou praxi dějepisného vyučování, která se u metodicky dobře vzdělaných praktiků v zásadě neměla příliš odlišovat od praxe v „kulturně vyspělém“ zahraničí.<sup>348</sup>

Autoři analýzy se pokusili rehabilitovat dějepisné vyučování a definovat jeho význam pro demokratickou společnost. Sdíleli přesvědčení, že pro rozvoj poznání, občanského vědomí, morálky i tvořivosti nabízí dějepis příležitosti nesrovnatelné s dalšími předměty a celou analýzu je možné číst i jako významný lobbying ve prospěch posílení humanitního vzdělávání ve vzdělávacích osnovách. Ke splnění všech cílů však vyžadovali učitelé optimální podmínky - zejména dostatečnou časovou dotaci, kvalitní pomůcky a vyjasněnou koncepci cílů a obsahu dějepisného vzdělávání. Absence těchto optimálních podmínek měla být hlavní, tentokrát v dílčích závěrech kapitol explicitně uváděnou překážkou modernizace dějepisného vyučování v České republice.<sup>349</sup> S ohledem na další veřejné iniciativy na podporu vyšší kvality dějepisného vzdělávání lze konstatovat, že argumentaci obsaženou v analýze přijala Asociace učitelů dějepisu jako fundamentální východisko své komunikace se školskými úřady i veřejností v 90. letech i v první dekádě nového milénia (srovnej podkapitola 3.4).

Přikláním se k názoru, že doporučení, formulovaná místy jako opakovaná výčitka směrem ke státním orgánům a historikům, kteří učitelům dostatečně nepomáhají v jejich problémech, nekorespondovala s tím, co si od materiálu slibovalo MŠMT. Aplikaci analýzy do

<sup>345</sup> Přehled pomůcek viz *Historie ve škole*, Díl III, Příloha I, Výsledky druhé etapy projektu a možnosti jejich uplatnění a Příloha II, Aktivity členů skupiny s dalšími členů učitelského odboru HK navazující na problematiku řešenou v projektu (u nás a v zahraničí).

<sup>346</sup> MANDELOVÁ, Helena. *Moje školní i jiné Dějepisné historie*, s. 72.

<sup>347</sup> *Historie ve škole*, Díl I., kapitola Zkušenosti ze zahraničí jako podnět a inspirace, s. 47nn.

<sup>348</sup> Ilustrativně například propojení dobré domácí praxe a západních trendů dokládá úvod k druhému dílu analýzy: „Naše zkušenost, materiály české předválečné pedagogiky i některé naše a novější západní učebnice vypovídají o tom, že je správné a pro žáky užitečné a zajímavé dávat žákům co nejvíce příležitostí prokazovat své schopnosti a dovednosti a být za úspěch oceňováni.“ (zvýrazněno autory). *Historie ve škole*, Díl II., kapitola Přehledně o obsahu a smyslu projektu, s. 12nn.

<sup>349</sup> Zdaleka nejvíce se tyto závěry projevíly v interpretaci ankety učitelů, kde učitelé jako nejpalčivější problémy vnímali nedostatečnou kvalitu učebnic, nevyjasněnost obsahu učiva a jeho návaznosti v jednotlivých ročnících nebo nedostatek učebních materiálů. Apel k navýšení hodinové dotace je uváděn opakovaně, například ve srovnávacích tabulkách učebních plánů. Viz *Historie ve škole*, Díl II., kapitola Závěry ankety Dějepis ve škole dnes a zítra pro učitele všech typů škol, s. 25–35. Tamtéž, kapitola Místo dějepisu v učebních plánech našich škol od vzniku Československa v roce 1918 (Příloha 6) a Učební plány některých současných školských soustav (Příloha 7).

reálné školské politiky mohl limitovat i fakt, že zejména první díl působí dojmem koncepčně nedomyšleného souhrnu příspěvků jednotlivých autorů, kterému scházela smysluplná syntéza. Podnětné stati o koncepci vzdělávání historickým dědictvím ve Velké Británii nebo systému holandského školství zprostředkované na semináři financovaném holandskou vládou<sup>350</sup> tak doplňují výčty znaků učebnic a školních atlasů, přehled dostupných učebnic a učebních pomůcek nebo shrnutí základních informací o prvorepublikové reformní pedagogice. Už z úvodních východisek a záměrů autorů je patrné nejen nevyjasnění cílového zaměření celého projektu, ale i absence hlubší reflexe metodologie oborově didaktického výzkumu, které se projevovalo například tím, že autoři nezohlednili při své práci pojem historického vědomí, který byl nejen v německé, ale zásluhou výzkumů na pražské filozofické fakultě na přelomu 80. a 90. let také v české didaktice postupně se etabloující ústřední kategorií školního dějepisu.<sup>351</sup>

Projekt nebyl zamýšlen jako oborově-didaktický výzkum a na jeho realizaci se v první fázi nepodílel žádný didaktik z vysokoškolského pracoviště.<sup>352</sup> Nicméně v 2. dílu pečlivě zpracované a publikované ukázky vzdělávacích materiálů (náčrt, mapy i pracovní listy), učebnic nebo maturitních příprav, stejně jako jednotlivé stati věnované problémům metodické stránky výuky a rozvíjení žákovy osobnosti, publikované zejména v druhém díle analýzy, zůstávají cenným zdrojem pro poznání praxe výuky dějepisu v 90. letech.

Výstupy projektu *Historie ve škole* vypovídají o možnostech a limitech rekonceptualizace školního dějepisu „zdola“, tedy ze strany samotných učitelů. Lze v nich identifikovat představy o formulaci cílů dějepisné výuky a s nimi související role učitele a žáka v procesu poznávání, stejně tak postavení soudobých dějin v obsahu učiva. Autoři vycházeli z praktických zkušeností, které nabyli během 70. a 80. let a které shrnuli v hypotézách svého projektu:

„Je nutné přestat chápat dějepis jako předávání sumy informací o historii učitelem a mechanickou reprodukci těchto poznatků žáky. (...) Poznávat minulost jen proto, abychom věděli, co se dělo dříve, bez adresného oslovení jedince – žáka nebo studenta, považujeme v dnešní době za překonané. Informace o minulosti by měly usnadnit posouzení řešení současných problémů, mimo jiné proto, že v uplynulých desetiletích i staletích lze najít jejich kořeny.“<sup>353</sup>

Autoři analýzy sdíleli přesvědčení, že aktuální školská politika, projevující se například stručnými a velmi obecnými formulacemi učebních osnov pro výuku dějepisu, s těmito požadavky současnosti nekoresponduje. Například *Učební osnovy pro střední odborná učiliště* z roku 1994 kladly důraz na narativitu a dějovost (poutavé vyprávění o událostech a osobnostech, které zaujme žáky a usnadní jim zapamatování).<sup>354</sup> Žáci občanské školy měli

<sup>350</sup> Seminář Algemene Hogeschool Amsterdam se konal na konci května 1991 v prostorách ÚÚVPP v Praze.

<sup>351</sup> ČAPEK, Vratislav. *Historik na přelomu dvou století*, s. 242–243. Srovnej BENEŠ, Zdeněk. *Historický text a historická kultura*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.

<sup>352</sup> Důvodem nezapojení oborových didaktiků bylo nejen projevem oddělení dvou světů oborové didaktiky (teorie a metodologie), ale mohlo mít důvody osobní. V průběhu projektu se připojila Jarmila Růžicková z Pedagogické fakulty v Ústí nad Labem.

<sup>353</sup> *Historie ve škole*, Díl I, s. 2–3 a dále Díl III, s. 2–5.

<sup>354</sup> *Historie ve škole*, Díl III, Příloha IV/d - Učební osnova předmětu Dějepis pro dvoustupňové obory středních odborných učilišť, platné od 1. 9. 1994.



být schopní látku v první řadě samostatně převyprávět, teprve poté k ní zaujmout vlastní stanovisko.<sup>355</sup>

Požadavkům na nové pojetí dějepisné výuky však nevyhovovala většina dějepisných učebnic, které se zaměřovaly v první řadě na osvojení faktografie na úkor zařazení většího množství opakovacích a tvořivých úkolů pro žáky.<sup>356</sup> Ve tvorbě učebnic v první polovině 90. let se tím projevovala kontinuita se zpracováním normalizačních učebnic, které navzdory výjimkám již zmiňovaných experimentálních učebnic pro 5. a 6. ročník odrážely narativistické pojetí dějepisného vyučování, které podle učitelů už nevyhovovalo vzdělávacím potřebám. Kritika učebnic dokonce vyústila v doporučení obrátit se k výstupům československé prvorepublikové reformní pedagogiky a hledat inspirace v pracovních učebnicích Karla Čondla, Eduarda Štorcha a Jaroslava Sochora z 30. let.<sup>357</sup>

Dokladem úsilí autorů analýzy hledat inspirativní didaktické trendy v západní Evropě bylo doplnění domácí tradice o srovnávací analýzu učebnic (mj. z Německa, Francie nebo USA), mezi nimi i pracovních učebnic, u kterých byl výklad značně omezen (na čtvrtinu i pětinu obsahu textu), protože autoři kladli důraz na to, aby se didaktické materiály staly pramenem zkoumání a podkladem pro samostatnou tvůrčí práci žáků:

„Obrázky, mapy, dokumenty, náčrtky, které byly dříve ilustrací výkladového textu, jsou nyní uvozovány pokyny k rozboru nebo úkoly ke zpracování nejrůznějšího druhu. Stávají se pramenem pro vlastní poznávání, námětem k diskuzi, vytvoření vlastních závěrů žáky a studenty. (...) Studenti jsou konkrétními úkoly vybízeni k objevování a porozumění obsahu. Ke každému materiálu je připojeno několik otázek.“<sup>358</sup>

Autoři analýzy se právě na příkladu praxe zahraničních učebních pomůcek snažili obhájit, že v kontextu rozvíjející se informační společnosti nebylo možné si nadále informace potřebné pro orientaci v současném světě osvojovat převážně mechanicky, bez aktivního porozumění obsahu.<sup>359</sup> Rozpracování tezí o potřebě aktivního poznávání minulosti do tvorby nových cílových struktur dějepisné výuky však naráželo na limity odborného zázemí autorského týmu projektu *Historie ve škole*. Při formulování vstupních hypotéz přisuzovali dějepisné výuce následující význam:

- Dějepis sehrává nenahraditelnou úlohu v procesu socializace mladého člověka a utváření jeho individuálního porozumění světu, utváření hodnotového systému, etických norem a estetického cítění prostřednictvím emotivního působení uměleckých děl, filozofických myšlenek nebo naučných příběhů.

---

<sup>355</sup> *Historie ve škole*, Díl III, Příloha IV/b.

<sup>356</sup> Helena Mandelová ve svých rozpomínkách ilustruje zásahy historiků Miroslava Hrocha nebo Josefa Petráně do svých návrhů učebnice středověku, ve kterých měl být didaktický aparát upozaděn ve prospěch historického výkladu. MANDELOVÁ, Helena. *Moje školní i jiné Dějepisné historie*, s. 46–58.

<sup>357</sup> *Historie ve škole*, Díl I., kapitola Naše a zahraniční učebnice dějepisu ve 20. století, s. 23.

<sup>358</sup> *Historie ve škole*, Díl I., s. 27.

<sup>359</sup> Dějepis měl před rokem 1989 v souladu s polytechnickým charakterem základů všeobecného vzdělání spojoval poznávání s aktivní prací žáků. Vědomosti a dovednosti s nimi pracovat měly proto být v průběhu celého dějepisného vyučování rovnocennými složkami. Viz *Učební osnovy základní školy. Dějepis. 5.–8. ročník*. Praha: SPN, 1987. Srovnej fotokopie didaktického vybavení zahraničních učebnic v *Historie ve škole*. Díl II. Přílohy 10/1–22, s. 231–251.

- Studium historie a osvojování terminologie mělo být vhodným polem pro posilování vůle a odhodlání překonávat překážky, rozvíjet schopnost učit se a navazovat na faktografické vědomosti.
- Paměť společnosti a lidské poznání v minulosti měly sloužit jako srovnávací plocha k utváření vlastních postojů a hodnot.
- Příběhy a příklady z minulosti měly podněcovat mladé lidi v přemýšlení o životě, společnosti i vlastní existenci, „ať již jde o myšlenky filozofické, náboženské nebo vědecké, o poznávání staletého střetávání lidí v bojích o moc, majetek nebo pokrok (..) hledání optimálního systému organizace společnosti, podílu různých skupin na jejím řízení, poznávání mechanismů moci i obrany proti nim, v zajímavém seznamování s úspěchy i omyly jedinců, skupin i velkých společenství.“<sup>360</sup>

Při bližším pohledu je patrné, že nastíněná funkce školního dějepisu byla obecná a formulovaná z hlediska potřeb a cílů celé školní výchovy. Vytrácela se tím ze zřetele oborová specifika historie, která dějepis z hlediska dovedností odlišuje například od občanské výchovy nebo literatury. Autoři analýzy si meze svého přístupu uvědomovali, ostatně se odvolávali směrem k pedagogům, historikům i filozofům výchovy, kteří jediní mohli mít kapacitu tvořit novou koncepci výchovy a vzdělávání: „Není v silách ani možnostech samotných učitelů na školách, navíc již mnoho měsíců bez kontaktů s dalšími kolegy, tak zásadní věci vymyslet a realizovat,“ argumentovali na počátku své práce.<sup>361</sup>

V kapitole věnované zahraničním inspiracím, kterou zpracovala pracovnice VÚOŠ Maria Bezchlebová, nicméně nacházíme dva příklady soustavy cílů dějepisného vyučování, na jejichž základě autoři mohli na počátku strukturovat formulování hypotéz svého projektu a pokusit se definovat oborově specifické kompetence.

Tou první je definice cílů výuky německého didaktika Hanse Glockela, která obsahuje nejen relativně konzervativní pojetí dějepisu (učitel jako poutavý vypravěč zprostředkující prožitek minulých bitev, slavností či atentátů, dějepis jako udržování tradice), ale zohledňuje i význam dějepisu pro politickou výchovu demokratického a kriticky myslícího občana (poučení z historie, překonávání předsudků a stereotypů, hodnotové vzory v minulosti). Výtah z Glockelovy metodiky je pak zakončen konstatováním, že v dějepise je třeba učit žáky klást si otázky a přemýšlet o minulosti a současnosti, nikoliv jim předkládat „hotové pravdy“, o nichž se nepochybuje a které se nezvažují.<sup>362</sup>

Druhým inspirativním konceptem je pak pojetí cílových struktur Benjamina Blooma, které v české didaktice rozpracoval Vratislav Čapek a které se staly součástí přípravy učitelů na nové pojetí školního vyučování v 70. a 80. letech. V kognitivní oblasti je pak explicitně zmíněna nejen potřeba rozvíjet konceptuální myšlení (porozumění historickému významu, příčinám, následkům, kontinuitám i diskontinuitám v historickém vývoji), ale i potřeba

<sup>360</sup> *Historie ve škole*, Díl I., s. 2–3.

<sup>361</sup> *Historie ve škole*, Díl I., s. 3.

<sup>362</sup> *Historie ve škole*, Díl I., s. 47–49. Srovnej GLOCKEL, Hans. *Geschichtsunterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1973, s. 11–65.

osvojování si dovedností kladení otázek, analýzy a interpretace historických informací nebo kritického hodnocení historických jevů.<sup>363</sup> Tuto část domácího systému však autoři, patrně i vzhledem k osobní antipatii vedoucí řešitelského týmu vůči autorovi konceptu Vratislavu Čapkovi, nepřijali a dále nerozpracovávali (viz dále).<sup>364</sup>

V průběhu tří let se přístup autorského kolektivu k cílům dějepisné výuky výrazně neproměnil. Probíhající internacionalizace školního dějepisu a diskurz historického vzdělávání podporovaný Radou Evropy a mezinárodní asociací učitelů dějepisu Euroclio, se kterou autoři analýzy navázali užší spolupráci v rámci učitelského odboru Historického klubu (později ASUD), pouze napomohl zpřesnit formulace ve smyslu „výchovy demokratického občana“. Rozvíjející se kontakt s kolegy ze západu utvrdil autory analýzy v tom, že úroveň diskuze o směřování českého školství je nedostatečná a povrchní, že není politická vůle ani odborná kapacita věnovat se závažným tématům, jako je například stanovení vyvážené proporce mezi přírodovědnými a humanitními předměty, problematika mezipředmětových vztahů a výběru tzv. základního (kmenového) učiva nebo definice významu dějepisu na utváření občanského vědomí i sounáležitosti s evropskou kulturou. Dalším kritizovaným dokladem nezájmu a neodborného přístupu ministerstva a VÚP o dějepisnou výuku mělo být uspěchané zpracování nových osnov pro základní školy a gymnázia, které byly de facto stručným výtahem osnov předcházejících bez podstatné kvalitativní změny.<sup>365</sup>

Závěrečný díl analýzy tak Helena Mandelová zahajuje hořkým konstatováním, že po pěti letech od listopadových událostí se zdá, že dosud nenastal čas pro to, aby byl doceněn význam dějepisného vyučování pro obnovující se demokratickou společnost.<sup>366</sup> Svou funkci v kulturní společnosti dějepis za těchto podmínek podle Heleny Mandelové nemohl splnit. Při formulování tohoto závažného stanoviska cítili autoři projektu i širší podporu historické obce. Historikové, kteří se na svém VII. sjezdu v září 1993 sešli v Praze, věnovali při jednání pozornost i školnímu dějepisu a výzvu k nápravě „neuspokojivých podmínek“ adresovanou MŠMT zařadili hned do úvodních dvou bodů doporučení, formulovaných v závěrečném sjezdovém usnesení.<sup>367</sup>

Jako svůj příspěvek k nápravě subjektivně pocíťované neutěšené situace v dějepisném vzdělávání vypracoval autorský tým návrh pojetí obsahu vyučování dějepisu v systému vzdělávání všech stupňů škol - pro obecnou školu (vlastivěda ve 4. a 5. ročníku), základní školy (6. až 9. ročník) a gymnázia (čtyřletá i osmiletá s návrhem druhého tematického cyklu pro

---

<sup>363</sup> Tamtéž, s. 50–51.

<sup>364</sup> O Vratislavu Čapkovi, mimochodem svým školiteli na FF UK v Praze, Helena Mandelová mluví jako o „nomenklaturním komunistickém historikovi“, který ji v 80. letech způsobil řadu nepříjemností. Ani Vratislav Čapek nevzpomíná na Helenu Mandelovou v dobrém, jak je patrné z jejich publikovaných pamětí.

<sup>365</sup> Helena Mandelová tvrdí, že učitelé a historikové přizvaní ministerstvem a VÚP na jaře roku 1990 k tvorbě osnov, byli nuceni vypracovat osnovy pro jeden ročník za jeden den. MANDELOVÁ, Helena. *Historické inspirace*, s. 32.

<sup>366</sup> *Historie ve škole*, Díl II., kapitola Záměry a výsledky projektu v kontextu současné situace dějepisného vyučování u nás i v zahraničí, s. 1–16.

<sup>367</sup> Usnesení VII. sjezdu českých historiků. In: *VII. sjezd českých historiků. Praha 24.–26. září 1993*. Praha: Historický klub a Sdružení českých, moravských a slezských historiků, 1994. s. 209–210.

septimy a oktávy). Pro střední odborné školy vypracovali doporučení, čím se při zpracování vzdělávacího obsahu řídit.

Na dobu svého vzniku se jedná o materiál výjimečný hloubkou rozpracování obsahu výuky nejen do jednotlivých tematických celků, ale i základních poznatků na úrovni historických událostí, osobností i letopočtů včetně vymezení cílů jednotlivých celků na úrovni poznání, výchovy i rozvoje dovedností. Koncepte vypracované pro základní školy a gymnázia byly později Asociací učitelů dějepisu publikovány v rámci edice *Inspirace D*.<sup>368</sup>

Ústředním principem třídění historických informací zůstala časová osa, tj. chronologické řazení významných událostí, které se odehrály v různých zájmových oblastech světa. Cyklické opakování obsahu učiva a narativní pojetí látky, strukturované jednak podle hlavních dějinných epoch (pravěk, starověk, středověk atd.), jednak podle klíčových oblastí společenského vývoje (politický a hospodářský vývoj, věda a kultura), jednak regionálně (od světových dějin se přecházelo k dějinám státu a regionu), narušilo pouze tematické pojetí výuky v závěrečných dvou ročnících gymnázia. Inspirativní na návrhu bylo pojetí vlastivědy jako propedeutiky výuky dějepisu na 2. stupni základní školy.<sup>369</sup>

Extenzivní pojetí obsahu dějepisného vyučování se autorům překonat nepodařilo. Vypovídalo o sdílené představě, že schopnost žáků myslet v souvislostech a utvořit si pozitivní vztah k minulosti je reálné teprve za předpokladu, že si osvojí dostatečné kvantum historických informací, doplněných o regionální kontext obecných a českých dějin. Kromě toho učitelé argumentovali tlakem odpovědnosti za úspěch žáků u přijímacích zkoušek na vysoké školy, které vyžadovaly znalost detailní faktografie. Odhaluje se tím problematický vztah mezi sekundárním a terciálním školstvím, které na sebe působily jako spojité nádoby:

„Ačkoliv se proklamují docela moderní zásady školní práce a odklon od pamětního učení a hromadění nepodstatné detailní faktografie, praxe přijímacích zkoušek (na vysoké školy) je zcela jiná. Otázky více než dříve preferují faktografické detaily. (...) Ve snaze pomoci studentům v přípravě uchylují se vyučující dějepisu na gymnáziích k postupům odsouzeným jinde na vedlejší pole – sdělování sumy faktografických údajů. (...) Požadavky některých fakult na znalosti studentů považují vyučující gymnázií za nepochopitelné.“<sup>370</sup>

Za této situace zbývalo na střední škole velmi málo času na zkoumání problémů nebo diskuze.<sup>371</sup> O náročnosti obsahové náplně maturitní zkoušky si ostatně můžeme udělat představu také z pomocných maturitních příprav, publikovaných v letech 1992–1996 na stránkách *Historického obzoru*.<sup>372</sup>

<sup>368</sup> K cílům, pojetí a obsahu dějepisu v 6.–9. ročníku základní školy. *Edice Inspirace ASUD* č. 2. Praha 1996. K pojetí a obsahu dějepisu na osmiletém gymnáziu. *Edice Inspirace ASUD* č. 7. Praha 1997.

<sup>369</sup> *Historie ve škole*, Díl III., oddíl Vlastivěda v počátečním vyučování ZŠ: Návrh pojetí a obsahu vlastivědy jako propedeutiky k dějepisu, s. 1–8. K tomuto účelu se měli žáci postupně seznamovat s historickým časem a prostorem (práce s časovou osou a mapami), historickými prameny a památkami, pověstmi a obrazy ze života lidí v minulosti.

<sup>370</sup> *Historie ve škole*, Díl II., oddíl Návaznosti dějepisného vzdělávání mezi střední a vysokou školou, s. 96. Srovnej ČORNEJ, Petr. Spojité nádoby. Výuka dějepisu na základních, středních a vysokých školách. *Dějiny a současnost*, 2004, č. 5, s. 3–4.

<sup>371</sup> ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Nepoučitelý dějepis, 6–7.

<sup>372</sup> DRŠKOVÁ, Kateřina. Maturita s Historickým obzorem. *Historický obzor: časopis pro výuku dějepisu a popularizaci historie*, 1992, roč. 3, č. 11, s. 329–332. Cyklus publikovaný v letech 1992–1996 obsahoval vzorové otázky věnované klíčovým obdobím

Autoři se aktivně přihlásili k soudobým trendům zahraniční metodiky (německé učebnice), jejich aplikování do každodenní praxe však překračovalo horizont zkušenosti i imaginace většiny učitelů i reálné podmínky pro výuku na školách v 90. letech. Jádrem problému je podle mého názoru rozdílná tradice pojetí „tvůrčí práce“. Ačkoliv mezi náměty z tzv. úkolové školy Jaroslava Sochora nacházíme i takové, které umožňují žákům rozvíjet vyšší úroveň historického myšlení (například porozumět historickému citátu nebo dokumentu, srovnat historickou událost se současností nebo posoudit hodnotu jednání člověka v historické situaci), většina „tvořivých“ úkolů se omezuje na práci s textem učebnice a poznámkami, vytváření časových os nebo práci s mapou. Ostatně v pojetí prakticky zaměřených studijních textů z 80. let byla pojmem „dovednosti“ myšlena práce s textem učebnice a literaturou, mapami a atlasy, magnetickou tabulí nebo sešitem.<sup>373</sup>

Extenzivní tematický záběr pojetí dějepisné výuky, který byl autory zamýšlen jako přínosné rozpracování nedostatečných osnov, je možné zpětně nahlížet jako horizont imaginace autorského týmu, který odráží epistemologické pojetí dějepisného vzdělávání ukotveného v kultuře vyučovací praxe. Dějiny jsou pojímány jako uzavřená struktura, kterou je možné si vhodnými metodami práce osvojit a získat základní „výbavu“ pro občanský život vyplněný četbou literatury, cestováním nebo sledováním politických událostí.<sup>374</sup> Autoři si zároveň byli vědomi, že nové bádání obohatilo výklad starších dějin, navíc počítali s výukou dějin poválečných až do roku 1989, které pro současného Evropana považovali za „nesmírně důležité“. Současně byli přesvědčeni, že se 19. století jako století utváření moderní občanské společnosti, umění, vědy a techniky nedá redukovat.<sup>375</sup> Historický obsah, který autoři využili k ilustraci potenciálu historie dosahovat svých cílů z hlediska hodnotové výchovy, pak zahrnoval rozsáhlý soubor historických ponaučení, počínajících Knihami rad ve starém Egyptě či úsilím a vlastností Římanů pro vytvoření a řízení impéria přes představy o mravnosti v dějinách (kalokagathia, pogromy), věrnosti a zradě (Efialtes, Alkibiades, Čurda, boje národů proti utlačovatelům) po nelidské ideologie totalitních systémů a příklady podřízení osobních zájmů jedinců celku (bratři Gracchové, Francis Drake, Maxmilian Robespierre, Vladimír I. Lenin či Josef Valčík s Janem Kubišem).<sup>376</sup>

Návrh takto extenzivního pojetí obsahu šlo tedy realizovat pouze za předpokladu, že bude navýšena hodinová dotace dějepisné výuky na dvě hodiny v každém ročníku. V opačném

---

národních a světových dějin, doplněné tezovitými odpověďmi. Materiál zdůrazňoval periodizační mezníky, důležité termíny a významné osobnosti. Rozsah faktografie dokládá, že cyklus vycházel čtyři roky.

<sup>373</sup> MANDELOVÁ, Helena. *Práce s exponovaným materiálem v hodinách dějepisu na základní škole*. Praha: SPN, 1987, s. 32–33.

<sup>374</sup> Osobní archiv Heleny Mandelové, Úvod vedoucí autorského kolektivu k zveřejnění návrhu z roku 1994 při příležitosti valné hromady ASUD ČR v r. 1996, nestr.

<sup>375</sup> Tamtéž, Úvod zpracovatelů projektu z roku 1994 k publikování návrhu v roce 1997, nestr.

<sup>376</sup> *Historie ve škole*, Díl II., oddíl Poznání, občanské vědomí, morálka a tvořivost v obsahu vyučování na základní a střední škole, s. 65–66.

případě musela kvantita historických informací mít nutně dopad na kvalitu jeho osvojování, což ostatně přiznávali sami učitelé.<sup>377</sup>

Požadavek funkční redukce historické látky naopak veřejně prosazoval například Zdeněk Beneš, který v první polovině 90. let rozpracoval německý koncept historického vědomí a publikoval ho v roce 1995 ve studii *Historický text a historická kultura*. Při obhajobě osnov alternativního vzdělávacího programu Občanská škola<sup>378</sup> v roce 1995 rozlišoval tzv. „mrtvou“ a „zažívanou“ historickou informaci. Argumentoval přitom, že model dějepisu by neměl vycházet ze struktury historické vědy, ale měl by odrážet aktuální podobu historické kultury společnosti. Cílem školního dějepisu by měla být postupná kultivace individuálního historického vědomí, ve kterém se aktuální historická kultura zrcadlí:

„Postupná kultivace dětského historického vědomí by měla směřovat k určitému typu zacházení s informacemi o minulosti, v němž se s jejich věkem objevuje stále více rysů vědecké práce. Tato kultivace začíná schopností číst a interpretovat text a jde před dovednost vyhledávání informací až k schopnosti rozpoznávat a formulovat problém s využitím prvků historické kritiky.“<sup>379</sup>

Ani Beneš nicméně návod k funkční redukci nenabídl. O aktuálním stavu historického vědomí žáků toho vzhledem k absenci empirických výzkumů v polovině 90. let mnoho známo nebylo a Beneš čerpal vesměs z německých výzkumů (např. Bodo von Borries). Bez dat o stavu historického vědomí bylo nemožné vytvořit koncepci výuky, která by historické vědomí měla kultivovat.

### 3.4 Nechceme novou Bílou horu: 1996–2006

„Příčinniví byrokraté (znepokojení asi tím, že na minulost neexistuje a nemůže existovat jediný závazný názor) jej zařadili do oblasti „Člověk a společnost“, a to spolu s občanskou výchovou a sociálním zeměpisem. Reálně tak hrozí, že dějepis ztratí svou poznávací a akulturační funkci a časem se rozplyne v nepoživatelné ideologické omáčce. Není to nic jiného než (důvěrně známé) podřízení dějepisu aktuálním politickým cílům.“<sup>380</sup>

Petr Čornej, Jak zapomenut vlastní minulost, Lidové noviny – Horizont, 27. 10. 2003

Přelom milénia byl důležitým obdobím pro konstituování základních rysů negativního veřejného obrazu výuky dějepisu, který je poměrně stabilní dodnes.<sup>381</sup> Mohli bychom ho zjednodušeně nazvat jako „nespokojenost“ se školním dějepisem. Znatelné jsou nicméně různé

<sup>377</sup> Osobní archiv Heleny Mandelové, blíže neidentifikovaný článek KNAPOVÁ, Adéla. Vzpousta proti Nejedlému. Učitelé chtějí zlepšit úroveň výuky dějepisu.

<sup>378</sup> Podoba dějepisu byla v tomto období určena *Standardem základního vzdělávání* a z něj vycházejících vzdělávacích programů. Pro základní školy existovaly tři vzdělávací programy - *Obecná škola* a *Občanská škola*, *Základní škola* (tu zvolilo cca 90 % škol) a *Národní škola*. Viz JIREČEK, Miroslav. *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis v letech 1918–2013*, s. 213–227.

<sup>379</sup> BENEŠ, Zdeněk. Pojetí dějepisu v Občanské škole. *Obecná/občanská škola*. 1996, č. 6, s. 4–5.

<sup>380</sup> ČORNEJ, Petr. Jak zapomenut vlastní minulost. *Lidové noviny – Horizont*, 27. 10. 2003, s. 11.

<sup>381</sup> Máme holé ruce [online]. *Česká televize - 168 hodin*, 19. 11. 2017 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10117034229-168-hodin/217452801101119/obsah/582856-mame-hole-ruce>. Dále Češi neznají své dějiny. „Osmičkový průzkum“ dopadl katastrofálně [online]. *EuroZprávy.cz / ČTK*, 25. 7. 2018 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://eurozpravy.cz/domaci/zivot/230626-cesi-neznaji-sve-dejiny-osmickovy-pruzkum-dopadl-katastrofalne>. HŮLKOVÁ, Eva. Proč je zásadně důležité znát alespoň základní obrysy historie? [online]. *Český rozhlas Plus – Vertikála*, 28. 10. 2018 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://plus.rozhlas.cz/proc-je-zasadne-dulezite-znat-alespon-zakladni-obrysy-historie-7663795>.

odstíny této nespokojenosti, které pochopitelně závisí na tom, kdo se o nich vyjadřuje v médiích.

Navzdory vydání nových učebnic i probíhajícím kurikulárním změnám se učitelé, historikové i publicisté, komentující veřejně stav výuky, shodovali v přesvědčení o její nedostatečné kvalitě a selhávání při náplni jejích cílů. Do celostátních médií začaly ve druhé polovině 90. let pronikat pouze články s negativní zpravodajskou hodnotou, které například upozorňovaly na nízkou hodinovou dotaci, kterou didaktik Zdeněk Beneš označil za nejhorší v celé Evropě, srovnatelné například s Albánií.<sup>382</sup>

Optimistická hodnocení školní výuky byla spíše výjimkou. Historik pedagogického muzea František Morkes například svou analýzu proměn dějepisné výuky v *Učitelských novinách* zakončil optimistickým závěrem, že se výuka dějepisu na školách již postupně dostává do pozice, která jí nesporně patří: „Zbavila se tíživé ideologie i propagandistického zaměření, zbavuje se školometských metod a stává se zajímavým a poutavým vyprávěním o naší minulosti.“<sup>383</sup>

Do celostátních médií pronikaly pozitivní zprávy o výuce výjimečně při představování alternativních škol nebo metod výuky. Zpravidla se ale metodická inovace nebo námět na exkurzi či zajímavou aktivitu současně vymezovaly vůči převládající faktograficky orientované výuce, přičemž novináři a oslovení učitelé konzervativně orientované kolegy nešetřili:

„Učitel přijde do třídy, začne chrlit letopočty, které si žáci zuřivě zapisují, aby je příští hodinu mohli u tabule předvést a poté úspěšně zapomenout... Tento obrázek je typický pro většinu škol. Obdobný způsob výuky ale děti unaví a otráví natolik, že je historie brzy přestane bavit. Odborníci proto upozorňují, že pedagogové nemají zahlcovat školáky fakty, ale spíš jim vysvětlovat souvislosti.“<sup>384</sup>

Kritika faktograficky orientované výuky bez vztahu k současnosti žáků, která se stala běžnou obsahovou náplní článků, vyznívala o to přesvědčivěji, když ji formulovali sami rodiče nebo absolventi gymnázií, tedy škol, které měly patřit k nejkvalitnějším v systému. Studentka jednoho pražského gymnázia Kateřina Hlavatá řekla, že čtyři roky na gymnáziu v podstatě „proflákala“, protože nedostávala impulzy k tomu být aktivní a projevovat svůj potenciál, za celou dobu studia diskutovali ve třídě pouze jednou:

„Co se tedy na střední škole nelíbí mně? Systém výuky se bohužel nezměnil, ne od pádu komunismu, ale od první republiky. Stále platí: „Mloku, nadři se slovíčka (či cokoliv jiného) a budeš uznán

---

<sup>382</sup> LÁTKOVÁ, Zdeňka. S výukou dějepisu jsme na tom podle historiků jako v Albánii. *Zemské noviny*, 17. 11. 1995, s. 2. Povinná výuka dějepisu na základních školách spočívala pouze v jedné hodině týdně a na osmiletých gymnáziích dějepis mohl končit už v sextě, pokud ředitelé nevyužili disponibilních hodin. Srovnej SEMECKÝ, Ota. Bylo by chybou podceňovat výchovnou funkci školy, nebo ji chtít eliminovat. *Svobodné slovo*, 15. 1. 1996, s. 6.

<sup>383</sup> MORKES, František. Dějepis v totalitě a dnes. *Učitelské noviny*, 1997, r. 100, č. 19, s. 16–17.

<sup>384</sup> LÁTKOVÁ, Zdeňka – NOVÁK, Pavel – LAJDOVÁ, Markéta. Historie. Může to být nuda, nebo také poutavé příběhy. *Zemské noviny*, 22. 9. 1999, s. 14. Srovnej MACHÁČEK, Martin. Školní dějepis by neměl začínat moc dávno. *Lidové noviny*, 8. 10. 1999, s. 20. STUDENÁ, Zuzana. Dějepis v chýši lovců mamutů. *Právo – Střední Morava*, 21. 6. 2000, s. 14.

dospělým.‘ Ano, podle tabulek patříme mezi nejvzdělanější národy, ale není to, že toho žák umí tolik z paměti, spíš pseudovzdělanost?’<sup>385</sup>

Kritika faktografického přístupu ke vzdělání nebyla pouze mediální módou, ale také tématem pedagogických časopisů a rozhovorů s odborníky (souvisela s rozbíhající se reformou kurikula, zakončenou vydáním Rámcových vzdělávacích programů v roce 2007) a ve výuce dějepisu byla potvrzena také empiricky. Rozpačitě vyzněly pro Českou republiku výsledky prvního mezinárodního srovnání historického vědomí evropské mládeže z roku 1996, ve kterém odpovědi českých žáků v některých kategoriích zařadily Českou republiku na spodní příčky celoevropského srovnání, zejména co se týče moderních metod výuky, aktivizujících žáky (v hodinách převažoval výklad učitele) nebo přetrvávajícího důrazu na osvojování znalostí namísto vytváření porozumění současným problémům světa.<sup>386</sup>

Výzkumu se v jediném mediálním příspěvku věnovalo *Právo*, kterému vedoucí Katedry historie PdF MU a hlavní koordinátor výzkumu Bohuslav Klíma potvrdil, že studenti v západní Evropě „jsou schopni mnohem více samostatně vyhledávat problémové oblasti, samostatně studovat a výsledky pak suverénněji také prezentují“.<sup>387</sup> Určitý potenciál výzkum odhalil právě ve výuce nejnovějších dějin, které byly českými středoškoly oceňovány jako zajímavější než jiné historické etapy.<sup>388</sup>

Také mediální obrazy dalších mezinárodních šetření (např. PISA) upevňovaly stereotyp, že česká škola je faktografická a učitelé předávají žákům vědomosti formou výkladu:

„Výzkum však také ukázal, že více než dvě třetiny českých žáků popisují hodiny občanské výchovy a dějepisu jako výklad faktů a dat, jež se pak musejí naučit nazpaměť. Vyjádření vlastního názoru zde nemá místo, jen 11 procent žáků vypovědělo, že je učitelé často vybízeli k diskusím. Velký důraz na fakta a malá pozornost věnovaná individuálnímu přemýšlení však mohou vést k problémům v praktickém životě.“<sup>389</sup>

Pozornost k výuce dějepisu a zejména tématům moderních dějin pak přilákala historická výročí událostí let 1918, 1948, 1968 a 1989, kdy se na sklonku 90. let objevily první články, které referovaly o tom, kolik toho o těchto událostech vědí žáci na školách. Informátory byli zpravidla odborní pracovníci ve školství a učitelé různých typů škol i generační zkušenosti.

Znalosti žáků byly v této „první vlně“ mediálního zájmu hodnoceny věcně a jejich výsledky byly rozdílné. V případě, že žáci v anketách nepředvedli dobré výsledky (většinou

<sup>385</sup> HLAVATÁ, Kateřina. Za čtyři roky jsme debatovali jen jednou aneb co se mi ve škole nelíbilo. *Lidové noviny*, 7. 5. 1999, s. 21. Srovnej KREČMER, Jan. Nejde jen o dějepis. *Lidové noviny*, 5. 2. 1999, s. 16. MOKRÁ, Jana. Reflexe k výuce dějepisu. *Lidové noviny*, 18/2003, s. Srovnej KVAČKOVÁ, Radka. Data žákům nic neřeknou. *Lidové noviny*, 23. 12. 1995, s. 16. GINTER, Jiří. Školy podle odborníků často zahlcují děti zbytečností. *Právo*, 9. 12. 1999, s. 3. LÁTKOVÁ, Zdeňka. Dějepis: pro děti je faktů příliš. *Právo*, 13. 7. 2004, s. 6.

<sup>386</sup> Helena Mandelová v pořadu *Lesk a bída dějepisu* uvedla: „Další to kritérium se týkalo právě metod výuky, kde studenti jednoznačně doložili, že se držíme tradičních metod výkladu přednášky bez možnosti, aby se ti studenti do vyučování zapojili diskusí nebo polemikou, svými názory a nebo i zkoumáním třeba těch pramenů. Tam jsme zase byli na předposledním místě z těch 29 zemí.“ *Lesk a bída dějepisu. ČT 2 – Netopýr*, 31. 10. 2000.

<sup>387</sup> Naši studenti toho vědí hodně. *Právo - Jižní Morava*, 14. 10. 1998, s. 13. Celkové znalosti historie nicméně, jak prokázala výzkumná data, nebyly katastrofální.

<sup>388</sup> KLÍMA, Bohuslav. *Mládež a dějiny*, s. 61.

<sup>389</sup> Čeští žáci: Škola je místo, kde se nudím a mlčím. *Lidové noviny*, 19. 2. 2003, s. 2.



u starších událostí let 1918 a 1948) nebo učitelé potvrdili, že poválečné dějiny spíše neučí, byl výsledek interpretován jako přirozený proces transformující se paměti a historické zkušenosti. U prvních mediálních anket ze sklonku 90. let se nesetkáme s hodnocením, že by se výuka moderních dějin nacházela v alarmujícím stavu:

„Je to látka, o které s nimi rodiče mluví: evidentně je pro ně důležité, aby jejich děti pochopily, co se tu tenkrát dělo - ať už srpen 1968 pamatují, nebo ne. I já mám tuto látku ráda. Bylo mi tenkrát tolik let co jim, takže jsem to vše viděla v podstatě jejich očima. Je pro mě proto mnohem snazší vzbudit v nich zájem.“<sup>390</sup>

„Když se však chci dozvědět něco objektivního, není to možné. To, co bylo dřív bílé, je dnes černé, což v člověku vzbouzí pocit, že je to opět nějaká propaganda,“ varuje (Anna Kulhánková) a míní, že autorům historických publikací a učebnic jako by scházel nadhled a objektivita. Tento fakt ostatně před časem potvrdil i Václav Berkovec z Výzkumného ústavu pedagogického, který učebnice dějepisu pro základní školy schvaluje. „Je zřejmě ještě příliš brzy na to, aby si historici mohli udělat k těmto událostem odstup,“ míní Berkovec. Protože jsou tyto události ještě příliš živé, informuje se o nich podle něho s emocemi a méně objektivně.“<sup>391</sup>

Zdá se, že na přelomu milénia bylo možné otevřeně tendenční výklady v učebnicích poválečných dějin kritizovat. Nedostatky učebnicových narativů socialismu se staly předmětem odborných analýz až o několik let později.<sup>392</sup> Oproti roku 2009, kdy kritika učebnic vyvolala silnou polemiku, však názor Vladislava Veselého zůstal v roce 2003 bez odezvy – také proto, že ho formuloval v kultivovaném redakčním prostředí *Učitelských novin*:

„S narůstajícím letopočtem úroveň klesá a forma připomíná spíše novinovou publicistiku. Autoři jakoby opustili základní zásady historikovy práce, snaha najít objektivní pravdu je zcela nezakrytě přehlášena jejich subjektivními názory. Některé pasáže pak vyznívají jako propagační politický leták. Jakou hodnotu má informace charakterizující období normalizace, kdy občané víkend co víkend masově prchali na své chaty, aby unikli všudypřítomnému šikanování a proto, že se nemohli jinak realizovat, když většina žáků ze třídy na chaty i dnes pravidelně odjíždí a v celostátním deníku je na titulní straně statistika o stále rostoucí oblibě chataření a chalupaření? Co s tvrzením, že ‚nevzhledné výškové panelové stavby necitlivě narušily ráz krajiny‘, když před okny školy přes odpor iniciativy občanů právě roste věžák převyšující okolní paneláky o několik pater? (...) Není potom divu, že se díky podobně zavádějícím ‚faktům‘ dívají žáci, učitelé a veřejnost i na ostatní informace v těchto učebnicích, pravdivé a důležité, s nedůvěrou. Proto i dnes mnohdy slyší naši žáci od svých rodičů, že učitelé vykládají a učebnice píší bohapusté lži, ale je o tom lepší ve škole pomlčet.“<sup>393</sup>

<sup>390</sup> O srpnu 1968 vědí děti hodně, říkají učitelé. *Mladá fronta DNES*, 4. 8. 1998, s. 3. Studenti o výročí mnoho nevěděli. *Mladá fronta DNES – Jižní Morava*, 27. 10. 1998, s. 2.

<sup>391</sup> HOLECOVÁ, Simona. Únor 1948 - událost, o níž se moc neučí. *Mladá fronta DNES*, 23. 2. 1998, s. 7.

<sup>392</sup> BENEŠ, Zdeněk – NIGRIN, Tomáš. Ideologie a život. Obrazy doby socialismu v českých, slovenských, polských a německých učebnicích dějepisu. In: *Acta Universitatis Carolinae, Studia Territorialia II*, 2009, č. 2, s. 9–28. Srovnej NAJBERT, Jaroslav. Dějepisné narativy normalizace v učebnicích. In: KOPAL, Petr (ed.). *Film a dějiny 4. Normalizace. Praha: ÚSTR – Casablanca*, 2014, s. 605–621.

<sup>393</sup> VESELÝ, Vladislav. Dějepis pod lupou – J. Štefflová, UN č. 16/2003 a ohlasy. *Učitelské noviny*, 2003, č. 31. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&cislo=31&rocnik=2003> [cit. 3. 3. 2019].

Tematizace výuky dějepisu se na přelomu milénia zřetelně začala propojovat s výchovou k hodnotám, ve kterých názorové články odhalovaly názorovou pluralitu v české společnosti. Nedostatečná objektivita, jednostrannost učebnicového výkladu, kritika etnických antiněmeckých stereotypů a mýtů nebo naopak požadavek posílení vlastenecké výchovy byly některé z námětů příspěvků, které nepřispívaly k dobrému obrazu dějepisné výuky.<sup>394</sup>

Ze všech témat moderních dějin vzbudila první výraznější mediální odezvu opomíjená výuka holocaustu, který nebyl dostatečně tematizován ani ve vzdělávacích osnovách.<sup>395</sup> Nedostatečná výuka holocaustu Židů (a romského holocaustu<sup>396</sup>) byla explicitně kritizována ze strany neziskových či příspěvkových organizací. Iniciativu Židovského muzea v Praze a jeho ředitele Leo Pavláta se podařilo medializovat i v televizním zpravodajství České televize.

Bez velkého mediálního zájmu, prozatím, pronikaly do školství iniciativy Českého svazu bojovníků za svobodu či Konfederace politických vězňů, které také začaly usilovat o to, aby ve větší míře ovlivnily lexikon výuky historie. Z pozornosti médií a České školní inspekce, kterou dějepisné výuce zajistili, pak mohli těžit i mluvčí ASUD, kteří se ve zvýšené míře vyjadřovali také k situaci výuky poválečných dějin.

Se vzdělávacími aktivitami Českého svazu bojovníků za svobodu, který sdružoval členy a pozůstalé účastníků 1. a 2. odboje, spolupracovala aktivní metodička a spolupracovnice ASUD Marie Bezchlebová (byla členkou Informační a historické komise ČSBS). Činovníci svazu kriticky nahlíželi vztah mladé generace k vlastenectví, které členové svazu považovali společně s prvorepublikovým ideálem Masarykovského humanismu za hodnotu, již měl dějepis u žáků přirozeně rozvíjet. „Většina našich členů poznala skutečně vlasteneckou výchovu škol první republiky. Vlastenectví tehdy nebyl prázdný pojem, děti k němu naprosto samozřejmě vedli rodiče i nejrůznější organizace – Sokol, Junák...asi právě proto, když bylo zle, neváhali bojovat za svobodu své vlasti,“<sup>397</sup> vypověděla v *Učitelských novinách* už v roce 1996 Marie Bezchlebová, která současně vyjádřila povzdech nad tím, že podobná slova dnes žáci vnímají pateticky a nevěrohodně. Nedostatek vlastenecké výchovy interpretovala jako důsledek více faktorů, z nichž na prvním místě zazněla kritika nechuti učitelů učit poválečné dějiny, protože se necítí kompetentní před žáky otevírat problémy historických událostí, které prošly zásadní reinterpretací. Helena Mandelová k tomu doplnila, že na vině je i nízká hodinová dotace a neaprobovanost učitelů: „Příliš se vžila představa, že dějepis může učit každý, že stačí přečíst

<sup>394</sup> ZAHRADNÍČEK, Tomáš. Národ - s. r. o. *Lidové noviny*, 1. 6. 1996, s. 4. HOLECOVÁ, Simona. Rok 1989 se vyučuje skoro jako VŘSR. *Mladá fronta DNES*, 17. 11. 1997, s. 1. Studenti o výročí mnoho nevěděli. *Mladá fronta DNES – Jižní Morava*, 27. 10. 1998, s. 2. ROGL, Vladimír. Omezená historie. *Slovo*, 11. 10. 1999, s. 7. DOLÍNSKÝ, Jirí. Učebnice s nezaujatým pohledem na naši historii chybějí. *Mladá fronta DNES*, 11. 4. 2000, s. 9. MOTÝL, Ivan. Učitelé vítají knihu, jež vadí znalcům. *Mladá fronta DNES - Severní Morava a Slezsko*, 26. 10. 2000, s. 1.

<sup>395</sup> GROHOVÁ, Johanna – ANÝŽ, Daniel. O genocidě Židů učebnice mnoho neříkají. *Mladá fronta DNES*, 29. 1. 2000, s. 4. Výuka o holocaustu ve školách. *ČTI – Události*, 26. 1. 2000. Ministerstvo nyní nevydá text o holocaustu. *Mladá fronta DNES*, 26. 2. 2000, s. 4.

<sup>396</sup> Holocaust Romů je v Česku téměř neznámý pojem. *Lidové noviny*, 8. 10. 1999, s. 4.

<sup>397</sup> ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Nepoučitelný, s. 6–7. Srovnaj Bojovníci za svobodu pokládají výuku dějepisu za nedostatečnou. Zajímavé je, že zatímco z průzkumu na Hodonínsku vyplývá, že jednu hodinu týdně na druhém stupni mají pouze 4 učitelé z 19 a průměr hodin na Plzeňsku je 1,55, v novinovém článku bylo konstatováno, že na druhém stupni základních škol je často jen jedna hodina týdně.

si učebnici a přečtené odvyprávět. Dějepis se na mnohých školách stal vhodným přívěškem na doplnění úvazku.<sup>398</sup>

V říjnu 1998 přiměla iniciativa Českého svazu bojovníků za svobodu a Konfederace politických vězňů Českou školní inspekci (ČŠI), aby provedla první zkoumání kvality výuky poválečných dějin na českých školách, kterému však média nevěnovala žádnou pozornost. Omezený vzorek 105 škol nepřinesl uspokojivé výsledky. Inspekce mimo jiné zjistila, že „šíře i hloubka znalostí žáků o významných skutečnostech, charakterizujících vývoj poválečného Československa, je malá a neuspokojivá“.<sup>399</sup> Základním školám bylo vytýkáno, že neplní dostatečně tematické učební plány, přičemž více než polovina prověřovaných škol se k tématu československé normalizace ani nedostala. Téměř polovina vyučujících reagovala nejistě a vyhýbavě při dotazu na jejich osobní vztah k učivu. Čtvrtina pedagogů nebyla aprobovaná a dějepis učili kvůli doplnění úvazku. Že se situace ani po pěti letech příliš nezměnila, potvrdil v rozhovoru Dějepis pod lupou pro *Učitelské noviny* školní inspektor a metodik pro společenskovědní předměty Jiří Vagenknecht.<sup>400</sup>

Ve sledovaném období ovlivňovali veřejný diskurz o výuce historie zejména členové ASUD, profesní organizace učitelů dějepisu, která vznikla na bázi dřívější spolupráce historiků, didaktiků dějepisu a učitelů v rámci Historického klubu (dnes Sdružení historiků České republiky). Vytrvale po řadu let kritizovala stav odborné přípravy učitelů a administrativního rámce dějepisné výuky, vytvářeného ministerstvem školství, jednala s různými ministry školství a resortními náměstky v záležitosti metodické a finanční podpory učitelům. Apelovala také na potřebu reformulace cílů dějepisného vzdělávání, obsahové náplně předmětu a s tím souvisejícího navýšení hodinové dotace. Úspěchy však nebyly valné.<sup>401</sup>

Expertní diskurz se vyznačoval strategií nevysvětlovat nedostatky ve výuce jako důsledek selhání samotných učitelů (srovnej podkapitola 3.5). Fakt, že se poválečné dějiny neučí, byl v takovém případě srozumitelně vysvětlen systémovými problémy. Například ve článku *Mladé fronty DNES* o výuce holocaustu z roku 2000 bylo v nadpisu explicitně zdůrazněno, že před zapomněním ochrání holocaust právě učitelé. Dramaticky však bylo vysvětleno, že pro to nemají prostor:

„A kdy?“ ptá se zoufale Mandelová. „Na základních školách se dějepisu věnuje hodina a půl týdně. A to je nejméně z celé Evropy, méně než v Albánii,“ upozorňuje Mandelová, jejíž údaje potvrzuje šetření České školní inspekce z minulého roku. V deváté třídě, kdy se probírá klíčová látka 20. století, dokonce mají žáci jedinou hodinu týdně. „A když vám z každé hodiny zůstane v lepším případě třicet minut času na nový výklad, jak obšírně se může učitel věnovat nejen holocaustu, ale vůbec druhé světové válce?“ ptá se Mandelová. Polovina zdejších základních škol podle ní proto končí výuku právě u druhé světové

---

<sup>398</sup> Tamtéž.

<sup>399</sup> ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Dějepis pod lupou. Jak vidí výuku dějepisu ČŠI.

<sup>400</sup> Tamtéž; srov. VAGENKNECHT, Jiří. Situace ve vyučování nejnovějších dějin v základních a středních školách, s. 143–150.

<sup>401</sup> Blíže k soustavné iniciativě ASUD viz dokumenty a stanoviska publikované ve sborníku MANDELOVÁ, Helena. *Metodické inspirace*.

války a další vývoj neprobírá. „A víme, že na některých školách se dějepis učí jen do třicetileté války,“ říká Mandelová.<sup>402</sup>

Podobným způsobem reagovala Helena Mandelová také na nepříjemné otázky moderátora pořadu K věci TV Prima Jiřího Roda v roce 2003. Mandelová se snažila objasnit, proč ASUD oponuje školské reformě a proč nejsou učitelé dějepisu ve většině připraveni na změnu kurikula. Mandelová nepřistoupila na snahu moderátora podsouvat učitelům nekompetentnost, i když byla nucena přiznat, že ne všichni učitelé dokázali reagovat na změnu politických poměrů. Zdůraznila však, že ani v minulosti se učitelé nezpronevěřovali svému svědomí, přičemž jejich aktuální problémy měly být způsobeny neuváženou reformou:

„Jiří ROD, moderátor: A není chyba také na straně učitelů? Dokázali se vlastně přeměnit po roce osmdesát devět? Přece jenom museli vlastně zcela změnit svůj přístup k výuce, bývalí nepřátelé jsou najednou přátelé, zločinec je hrdina a obráceně.

Helena MANDELOVÁ, předsedkyně Asociace učitelů dějepisu: Víte, já nemám ráda, když se říká učitelé. Protože učitelů je mnoho a jsou velice odlišné kvality.

Jiří ROD, moderátor: Dobře, učitelé dějepisu, dokázali se změnit?

Helena MANDELOVÁ, předsedkyně Asociace učitelů dějepisu: Někteří. Já si myslím, že někteří se ani moc měnit nemuseli, protože nijak se proti svému svědomí nezpronevěřovali a vždycky využívali těch znalostí, které měli, takže tam bych ten problém, tam není. Ten problém té reformy, jak ho vidíme, je v tom, že na rozdíl od všech zemí Evropy nyní je zodpovědnost za všechno, to znamená za obsah, metody, čas, dotaci, ponechávána na školách, na ředitelích a učitelích.<sup>403</sup>

Nemáme k dispozici analýzy mediálního pokrytí či zákulisního lobbingu dalších vyučovacích předmětů. Můžeme nicméně vyslovit hypotézu, že výuka dějepisu nebyla v 90. letech vnímána jako vzdělávací priorita. Nízká minimální hodinová dotace,<sup>404</sup> návrh na nezařazení dějepisu mezi volitelné předměty maturitní zkoušky i připravovaná reforma kurikula na přelomu milénia, zamýšlející vytvořit vzdělávací oblast společnou pro dějepis, výchovu k občanství a zeměpis, patřily mezi další impulzy k zintenzivnění veřejné debaty o dějepise. Expertní diskurz historiků a učitelů se odehrával zpravidla v interních odborných diskuzích na seminářích, sjezdu historiků a valných hromadách výboru, případně v korespondenci ASUD s MŠMT. Nicméně v roce 2000 ASUD oslovil otevřeným dopisem poslance a senátory,<sup>405</sup>

<sup>402</sup> GROHOVÁ, Johanna – ANÝŽ, Daniel. O genocidě Židů učebnice mnoho neříkají.

<sup>403</sup> Spory kolem výuky historie. *TV Prima – K věci*, 14. 10. 2003, 22:05.

<sup>404</sup> Podle analýzy ASUD bylo na přelomu milénia věnováno dějepisu nejméně časového prostoru od roku 1918, hodinová dotace patřila k podprůměrným mezi evropskými zeměmi. Viz Otevřený dopis poslancům, senátorům i občanům České republiky o nynějším stavu a podmínkách výuky dějepisu z března 2000. Přetištěno v MANDELOVÁ, Helena. *Metodické inspirace*, s. 177.

<sup>405</sup> Tamtéž, s. 175–180. Prohlášení bylo rámováno hořkým konstatováním, že se v České republice „připravujeme na tolik diskutovaný vstup do Evropy historickou negramotností“. Veřejné slyšení v senátu vyústilo v doporučení ministři školství, aby požadavky dějepisářů podpořil (216. *Usnesení Výboru petičního, pro lidská práva, vědu, vzdělávání a kulturu ze dne 12. října 2000*). Diskuzi se věnovala jak veřejnoprávní média, tak komerční televizní stanice. Nejobšírněji diskuze v pořadu ČT 2 - Netopýr Lesk a bída dějepisu 31. 10. 2000.

příčemž důležitý kontext pro lobbying humanitního vzdělávání vytvářely probíhající přístupové rozhovory ČR do Evropské unie.<sup>406</sup>

Protože otevřený dopis zůstal pouze na rovině senátní deklarace o potřebě věnovat dějepisné výuce dostatečnou pozornost, následovaly o tři roky později další profesní iniciativy. Výzva renomovaných historiků a učitelů *Slovo k dějepisu*<sup>407</sup> vyvolala nejen v odborné veřejnosti morální paniku, že ministerstvo svými reformami umožní likvidaci odborné úrovně dějepisu na školách. Přes první velký zájem médií, podporu několika stovek odborníků různých oborů, vědecké rady Akademie věd a učitelů ministerstvo školství podněty ze strany ASUD a Sdružení historiků neakceptovalo. Na podzim proto mobilizace veřejnosti pokračovala prohlášením s názvem *Nechceme novou Bílou horu - tentokrát ve vzdělávání*.<sup>408</sup> Ve stejné době schválil výbor Sdružení historiků *Petici 17. listopadu 2003: Prohlášení k ohrožení dějepisu v ČR*.<sup>409</sup>

Expertní povaha diskurzu se vyznačovala mimo jiné neochotou využívat v tehdejší publicistice etablovaný pojem *vyrovnání se s minulostí* (srovnej další podkapitola a 2.1.2). V žádných textech nebyl explicitně využit pro posílení významu dějepisu argument, že výuka historie je nezbytná pro reflexi komunistické, resp. normalizační zkušenosti české společnosti, jež by nadále mohla negativně ovlivňovat soudobou občanskou společnost a politickou kulturu. Sdružení historiků ČR pouze využilo symbolického kapitálu výročí 17. listopadu při psaní své výzvy.<sup>410</sup> Výjimečně se pak v médiích objevila normalizační faktografie pro ilustraci neutěšeného stavu historického vědomí mládeže.<sup>411</sup>

Neadresnost argumentační strategie nicméně neznamená, že by autoři výzev nevníмали identitotvorný a hodnotový rozměr dějepisu. Rozhodli se však nevyužívat konkrétních historických kauz a osobností, aby své teze ilustrovali na některém z témat, podléhajících aktuální veřejné diskuzi. Historikové v první řadě varovali před obecnou tendencí ideologizovat dějepis podřídít ho „aktuálním politickým cílům“, pokud bude integrován do hodin občanské výchovy.<sup>412</sup> Zřetelně byla hrozba prezentismu a expertní distance artikulována v *Petici 17. listopadu 2003*, ve které ideologické využívání dějin v minulosti sloužilo jako odstrašující případ pro připravované reformy kurikula:

<sup>406</sup> Ilustrativně například kompilace textů *Dějepis v ohrožení?* (mj. Vratislava Čapka a Heleny Mandelové) v KUČEROVÁ, Stanislava. *Česká a slovenská otázka v Evropské unii: naše zájmy a základy naší hodnotové orientace po společném vstupu ČR a SR do EU (2004)*. Brno: Konvoj, 2004, s. 316–322.

<sup>407</sup> BENEŠ, Zdeněk – ČORNEJ, Petr. Prohlášení *Slovo k dějepisu*. *Zpravodaj historického klubu*, 2003, č. 1, s. 39–44.

<sup>408</sup> *Nechceme novou Bílou horu - tentokrát ve vzdělávání. Žádáme ministryni školství, aby zabránila cílené ztrátě historického vědomí českých žáků. 13. 9. 2003*. Přetištěno v MANDELOVÁ, Helena. *Metodické inspirace*, s. 190–192.

<sup>409</sup> PEŠEK, Jiří. *Petici 17. listopadu 2003. Prohlášení k ohrožení dějepisu v ČR*. In: *Zpravodaj historického klubu*, 2003, č. 1, s. 47–49.

<sup>410</sup> Naopak ASUD obvinil ministra Petra Vopěnku (1990–1992), že „totalitní minulost“ členů ASUD zneužíval ve svých vyjádřeních k delegitimizaci odborných návrhů učitelské asociace. MANDELOVÁ, Helena, *Metodické inspirace*, s. 71.

<sup>411</sup> Když předsedkyně ASUD Helena Mandelová zdůvodňovala v médiích potřebou zajistit dějepisu srovnatelnou hodinovou dotaci s jinými evropskými zeměmi (přibližně v rozsahu dvou vyučovacích hodin týdně v každém ročníku), poukázala na to, že nedostatek hodin výuky přispívá k situaci, že „si mladí lidé pletou Jana Palacha s Janem Opletalem a že netuší, co se stalo 28. října.“ LÁTKOVÁ, Zdeňka. Neměli bychom si pletť Palacha s Opletalem. Rozhovor s předsedkyní Asociace učitelů dějepisu ČR Helenou Mandelovou, *Právo*, 14. 11. 2003, s. 6.

<sup>412</sup> ČORNEJ, Petr. Jak zapomenout vlastní minulost. *Lidové noviny - Horizont*, 27. 10. 2003, s. 11.

„Připravovaná koncepce totiž podřizuje školní dějepis primárně politickovýchovným záměrům a potlačuje jeho naukovou složku. Ve svých důsledcích by toto opatření, které se neosvědčilo v žádném evropském státě, přineslo pěstování prezentistického, aktualizacího a momentálním politickým zájmům podléhajícího výkladu dějin a ztrátu svébytného charakteru dějepisného vyučování. Zatím u nás k něčemu podobnému došlo jen za nacistické okupace a v některých fázích komunistické totality.“<sup>413</sup>

Pro učitele byl význam dějepisu pro formování vlasteneckých, etických a celkově občanských postojů mladé generace jedním z hlavních principů jeho legitimacy.<sup>414</sup> Apel na poučení z historie byl v takových případech artikulován ve formě výzvy k předcházení extremistickému jednání:

„Ve světě, v němž existuje násilí a ohrožení demokratických sil totalitárními tendencemi a projevy terorismu, je dějepis povolán k tomu, aby žákům nabízel osvětlení kořenů těchto patologických sociálních a politických jevů. V ČR jako v kterémkoliv jiném státě je úkolem výuky dějepisu vytváření a kultivace občanské a národní identity. Občan poučený o kořenech historických jevů je připraven k zaujetí vyváženě sebevědomého i přiměřeně kritického postoje ke krizovým jevům.“<sup>415</sup>

Jestliže historikové i učitelé hovořili o kultivaci dějinného vědomí či kultivaci národní identity, zůstávali při jejich veřejné artikulaci ve vztahu ke komunistické minulosti na obecné úrovni. Nesetkáme se s explicitně formulovanými apely na nezbytnost dějepisu pro potřebu *vyrovnat se s dědictvím normalizace, resp. komunistické minulosti* jako takové.<sup>416</sup> Z dalších vyjádření je patrné, že jako aktuálnější hrozba byly signatáři výzev vnímány probíhající globalizační procesy, které dle jejich mínění oslabovaly národní identitu:

„Nemyslíme, že je možné trpně čekat, až začneme ztrácet své jistoty, kořeny posilující každý národ, a rozplývat se v multikulturní Evropě. Základy pro poznání hodnot vytvořených našimi předky, pro seznámení s velkými osobnostmi a jejich myšlenkami, stejně jako s kulturními statky, se kladou ve škole. U nás jsou díky nepříznivým podmínkám v těchto letech nadmíru chatrné.“<sup>417</sup>

Navazující polemika v médiích aktivizovala řadu aktérů a pro jednotlivé výpovědi byly charakteristické drobné dezinterpretace stanovisek názorových oponentů, které přešly zásluhou rétorických figur některých z účastníků (jmenujme alespoň Petra Čorneje, ministryni školství Petru Buzkovou nebo Tomáše Feřteka a Ondřeje Hausenblase) i v osobní invektivy. Ředitel NÚOV Miroslav Procházka,<sup>418</sup> ředitel Výzkumného ústavu pedagogického Jaroslav Jeřábek<sup>419</sup>

<sup>413</sup> PEŠEK, Jiří. Petice 17. listopadu 2003, s. 48.

<sup>414</sup> V argumentaci se odráží inspirace občanským pojetím dějepisné výuky, zprostředkovaná i díky spolupráci s celoevropskou asociací vzdělavatelů o minulosti *Euroclio*, jejímž byl ASUD členem. V roce 2002 mimochodem hostila Praha výroční konferenci členů asociace Euroclio. Zásluhou ASUD také MŠMT připravilo překlad metodické příručky britského historika a didaktika Roberta Stradlinga *Jak učit evropské dějiny 20. století* (Praha, 2003).

<sup>415</sup> BENEŠ, Zdeněk – ČORNEJ, Petr. *Prohlášení Slovo k dějepisu*, s. 43.

<sup>416</sup> V *Petici 17. listopadu 2003* historikové konstatují, že „kultivaci dějinného vědomí považují za nedílnou složku života demokratické společnosti. Bez jeho prohlubování nelze pochopit spleť kořenů problémů současného světa, zprostředkovat odkaz minulosti, vytvářet předpoklady pro ochranu historických i přírodních památek a vytvořit platformu pro respektování názorové plurality ve společnosti.“

<sup>417</sup> *Otevřený dopis poslancům, senátorům i občanům České republiky o nynějším stavu a podmínkách výuky dějepisu z března 2000*. Přetištěno v MANDELOVÁ, Helena. *Metodické inspirace*, s. 176.

<sup>418</sup> PROCHÁZKA, Miroslav. Smršť demagogie v kauze „dějepis“. *Lidové noviny - Horizont*, 11. 11. 2003, s. 10.

<sup>419</sup> JEŘÁBEK, Jaroslav. Věcně o historii a hysterii kolem dějepisu. *Lidové noviny - horizont*, 31. 10. 2003, s. 11.

i reformní pedagog Ondřej Hausenblas<sup>420</sup> vyvraceli obavy a poukazovali na to, že kritici reformy se dostatečně neseznámili se zněním návrhů dokumentů a principy reformy. Redaktor *Reflexu* Tomáš Feřtek, který propojování předmětů přivítal, odpor k reformě vysvětloval jako důsledek „nepoučitelného konzervatismu“ pedagogů, kteří nejsou schopní modernizovat styl výuky: „Dějepisář trpící představou, že po každém novém století je třeba přidat hodinku dvě v rozvrhu, aby toho do dětí stačil nacpat o sto let víc, si zaslouží zrušit. Tentokrát doopravdy.“<sup>421</sup>

Ondřej Hausenblas ve svém textu stereotypizoval učitele dějepisu ještě výrazněji jako skupinu, která se odmítá přizpůsobit změně. Obvinil je, že šíří záměrně dezinformace o RVP, aby uhájili konzervativní pojetí své výuky. „Šokující“ výsledky mediálních anket podle něj odkrývají zamlčovaný předpoklad celé diskuze, totiž že výuka dějepisu ustrnula v nemoderních a pro současnou společnost neužitečných postupech výuky:

„Návrhy cílů předmětu a učiva v dosavadních verzích Rámcových vzdělávacích programů byly v dějepise opravdu o dvě třídy zaostalejší než pojetí ostatních předmětů! Jako by v ostatních oborech už byli lidé, kteří chápou, co je to gramotnost a vzdělanost v přírodovědě, češtině, fyzice atd., a jako by se v dějepise jaksí nedali najít. Občankáři už mají před nimi aspoň 50 let náskok, protože využívají i zkušenosti ze svobodné části Evropy a světa. Ale ani oni ještě nemají vytrénováno dost učitelů, kteří by v hodinách vedli skutečně demokratickou výchovu (to je pedagogický termín, ne nějaké novinářské kliše). Jestli se dějepisaři budou korporativně věnovat záchraně svých zastaralých představ a postupů, sami způsobí to, že je ve školách nahradí například lépe profesionálně připravení občankáři...“<sup>422</sup>

Nízkou úroveň věcnosti debaty, charakterizovanou například přehnanou ironizací a argumentačními fauly, dobře ilustruje i jeden z výroků tehdejší ministryně školství Petry Buzkové v *Učitelských novinách*:

„Vytáhla jsem do boje proti dějepisu a dějepisařům, rozhodnuta zničit paměť národa. Číním tak nejen z vrozené zvrhlosti, nezbytné to kvalifikace postkomunistické političky, nýbrž i z dalších dvou obzvláště zavrženíhodných důvodů. Motivuje mne prý snaha ušetřit a last but not least úsilí zničit dějepis jako jedinou baštu, která brání proměně samostatně a kriticky uvažujících lidí v poslušné a snadno zmanipulovatelné jedince. Toť v kostce role, ve které mě v poslední době popsali pánové profesori Čornej a Pešek. Profesor má vždycky pravdu, a profesor Karlovy univerzity zvláště.“<sup>423</sup>

Podsouvat učitelům dějepisu „nepoučitelný konzervatismus“ (Feřtek) a snahu „zachránit zastaralé představy a postupy“ (Hausenblas) bylo příkře generalizující. Z reakcí na probíhající reformu na stranách *Informačních listů ASUD* jsou nicméně opatrnost, nejistota a odmítání zásadních principů reformy jasně doložitelné. Publikovány byly až na výjimky pouze ty názory, které RVP odmítaly a celá prezentace reformy budí dojem až neuvěřitelné názorové

<sup>420</sup> HAUSENBLAS, Ondřej. Nevyhnutelné úvahy nad RVP pro gymnázia I. *Učitelské listy - Diskuse o RVP*, 27. 10. 2003, s. 4. „Zabránit integrování předmětů znamená také, že se bude nadále tradičně a zastarale dělit poznávání na ‚vyučovací předměty‘, a tím také budou učitelé chráněni před tím, aby museli nově pochopit svůj vlastní obor a naučit se vyučovat efektivněji a pro modernější svět.“

<sup>421</sup> FEŘTEK, Tomáš. Nerušte dějepis, zrušte dějepisaře! *Reflex*, 23. 10. 2003, s. 14.

<sup>422</sup> HAUSENBLAS, Ondřej. Vezměte rozum do hrsti, než vstoupíte do diskuse o škole a dějepise! [online]. blisty.cz, 24. 11. 2003 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://legacy.blisty.cz/art/16034.html>.

<sup>423</sup> BUZKOVÁ, Petra. Milé čtenářky a čtenáři Učitelských novin. *Učitelské noviny*, 2003, roč. 10, č. 38, s. 4. Srovnej MANDELOVÁ, Helena. *Metodické inspirace*, s. 88–95.

jednoty odporu k podobě, v jaké byla prosazována.<sup>424</sup> Argumentace výboru ASUD, který ve většině mediálních výpovědí prezentovala předsedkyně asociace Helena Mandelová, byla konzistentní a jeho shrnutí bylo publikováno v *Učitelských novinách*<sup>425</sup>, ale také prezentováno na VIII. sjezdu historiků v roce 2006. Ministerstvo sice zřídilo v roce 2004 Pracovní skupinu pro výuku dějepisu ke konzultacím záměrů školské politiky, platformu pro oborové diskuze nabízel po řadu let seminář *Historie a škola* v Telči, na který přijížděli i zástupci MŠMT.<sup>426</sup> Nicméně návrh kurikulární reformy, rozpracovaný Zdeňkem Benešem a Dagmar Hudecovou, se podařilo prosadit navzdory kritice některých historiků i učitelů, které ASUD sdružoval. Jedinou výjimkou, kdy byly podněty ASUD přijaty, bylo rozpracování pojetí vlastivědy ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět pro první stupeň.<sup>427</sup>

Ani samotní autoři reformy nebyli s celkovým výstupem bezvýhradně spokojeni z několika důvodů. Předně se do finální podoby nepodařilo prosadit všechny jejich původní představy (například stran hlubší konceptualizace systému předmětu). Přípravu RVP a jejich implementaci do praxe pak provázela řada byrokratických a systémových překážek a nerealizovaných opatření, zejména stran metodické podpory učitelům. Zdeněk Beneš i Dagmar Hudecová své výhrady prezentovali v referátech na pardubickém sjezdu historiků, na kterém byla dějepisná sekce věnovaná právě aktuálním problémům a reformě kurikula.<sup>428</sup> Z rozhovorů a e-mailové komunikace mého výzkumu vyplývá, že ani s odstupem 15 let se jejich ambivalentní hodnocení výsledků reformy nemění. S ohledem na kontext právě probíhající revize RVP, do které jsou oba zapojeni a ve které postup MŠMT a NÚV vyvolává silné negativní reminiscence, lze v jejich zpětném hodnocení identifikovat ještě větší nespokojenost než v roce 2006, kdy doufali, že dojde v brzké době k nápravě nedostatků, které zavádění reformy provázely.<sup>429</sup>

Reforma kurikula měla dvě „janusovské“ tváře. Většinu pozitivních tendencí, které rámcové vzdělávací programy přinášely do školní praxe, lze nahlížet i tak, že umožňují konzervaci dosavadní praxe, která se stávala předmětem odborné i mediální kritiky. Na jednu stranu se podařilo prosadit pokrokové formulace cílového zaměření a faktografické redukce učiva, které do budoucna neomezovaly iniciativní učitele a školy v tom učinit z dějepisu

<sup>424</sup> Výběr novinových článků [online]. [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.asud.cz/noviny.htm>

<sup>425</sup> Jde jen o dějepis? Ne! *Učitelské listy*, 2004, roč. 11, č. 5, s. 11. KVIRENC, Jan. Aktuální problémy dějepisu a školská reforma z pohledu učitelů. In: BENEŠ, Zdeněk – PEŠEK, Jiří – VOREL, Petr. *IX. sjezd českých historiků, Pardubice 6. – 8. září 2006. Svazek I.* Pardubice – Praha – Ústí nad Labem: Sdružení historiků ČR, 2007, s. 141–148.

<sup>426</sup> Výstupy ze seminářů jsou dostupné na stránkách MŠMT [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/spolecenskovedni-oblast>.

<sup>427</sup> Rámcový vzdělávací program, s. 43–47.

<sup>428</sup> BENEŠ, Zdeněk. Bilance, problémy, naděje. In: BENEŠ, Zdeněk – PEŠEK, Jiří – VOREL, Petr. *IX. sjezd českých historiků, Pardubice 6. – 8. září 2006. Svazek I.* Pardubice – Praha – Ústí nad Labem: Sdružení historiků ČR, 2007, s. 81–96. HUDEC OVÁ, Dagmar. Poznámky k některým současným problémům realizace dějepisné části RVP. Tamtéž, s. 149–154. Srovnej KVIRENC, Jan. Aktuální problémy dějepisu a školská reforma z pohledu učitelů. Tamtéž, s. 141–148.

<sup>429</sup> Aktuální dojmy vystihuje například Dagmar Hudecová takto: „Donutil jste mě znovu si přečíst to, co jsem napsala v roce 2006 a jsem z toho smutná. Psala jsem to u vědomí nedostatků RVP zaváděného do praxe r. 2004 s nadějí, že v brzké době snad dojde k nápravě nedostatků. O tom, jak by náprava mohla vypadat, jsem se také napsala v *Analýze dějepisných programů* /Tauris 2005/, ale všechno mámé a současná snaha o revizi RVP mě spíše naplňuje jen další skepsi.“ E-mailová komunikace s Dagmar Hudecovou [online], 14. 1. 2019. Rozhovor se Zdeňkem Benešem, Praha, 18. 1. 2019.



moderně pojatý předmět a uzpůsobit si obsah učiva do jednotlivých ročníků podle svých potřeb. Tvůrčí práce na vlastních školních vzdělávacích programech však v praxi byla často nahrazena mechanickou aplikací RVP, provázenou přepsáním dosavadních, faktograficky přetížených osnov, protože učivo i nové očekávané výstupy byly učiteli vnímány jako příliš obecné.

Kompetenční model kurikula se promítl také do formulace úvodní charakteristiky předmětu. Žáci na základní škole měli být vedeni k poznání, že „historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti.“ Cílem dějepisu měla být „kultivace historického vědomí jedince a uchování kontinuity historické paměti, především ve smyslu předávání historické zkušenosti.“<sup>430</sup>

Rozpracování očekávaných výstupů v systému oborově specifických kompetencí se však nepodařilo zrealizovat, takže nebylo zřejmé, jaká je povaha historického vědomí a jakými metodickými postupy by ho měli učitelé v každodenní praxi kultivovat. Už v roce 2001 sice bylo vypracováno dosud nejhlubší pojetí předmětu školního dějepisu a jeho funkce v *Katalogu maturitní zkoušky*, který byl gymnaziálními učiteli přijat kladně a do kterého autoři ve zjednodušené podobě konkretizaci historického vědomí v pojetí německé oborové didaktiky zapracovali.<sup>431</sup> Rozpracování cílového zaměření a příklady úloh však dokládají, že ani v tomto případě nedošlo ke konceptuální proměně „tradičního českého pojetí“, jehož kořeny Zdeněk Beneš identifikuje v první polovině 19. století.<sup>432</sup> Pokus navrhnout, jak by aplikace historického obsahu a metod do kompetenčního modelu vzdělávání mohla probíhat, byl příspěvek Zdeňka Beneše na telčském semináři *Historie a škola VI* v roce 2006. Ani v tomto případě se však nejednalo o návrh systému oborových kompetencí.<sup>433</sup> Autor si znovu klade v roce 2010 otázku, zda by historikové a didaktikové měli přistoupit k nové konceptualizaci školního dějepisu a historické edukace vůbec.<sup>434</sup> K dispozici tou dobou byly analýzy zahraničních kurikul, které připravila Dagmar Hudecová. Pro náročný úkol nové koncepce však nezbývaly potřebné odborné kapacity.<sup>435</sup>

---

<sup>430</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 43.

<sup>431</sup> *Katalog k maturitní zkoušce: Dějepis*. Praha: Cermat, 2001. V aktualizované verzi katalogu z roku 2008 se v charakteristice vyučovacího předmětu odráží pojetí historického vědomí Hanse Jürgena Pandela. Syntetický přehled zahraničních konceptů historického vědomí viz Andreas KÖRBER, *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*, 2015. Dostupné z [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber\\_2015\\_Development\\_German\\_History\\_Didactics.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf). [23. 1. 2018]. V češtině pak LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováváme v paměti*, s. 28–51.

<sup>432</sup> BENEŠ, Zdeněk. *Bilance, problémy, naděje*, s. 87. Srovnej BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena: *Didaktika dějepisu*, s. 312. Srovnej rovněž JULÍNEK, Stanislav a kol.: *Základy oborové didaktiky dějepisu*, s. 86.

<sup>433</sup> BENEŠ, Zdeněk. *Klíčové kompetence a školní dějepis*. In: BENEŠ, Zdeněk (ed.). *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007, s. 31–40.

<sup>434</sup> BENEŠ, Zdeněk. *Co je školní dějepis a co s ním? Dějiny ve škole a škola jako historická dílna*. In: ŠUSTOVÁ, Magdaléna (ed.). *Dějiny ve škole – škola v dějinách. Historia scholastica, sv. I*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, 2010, s. 13–24, zde s. 20.

<sup>435</sup> HUDECOVÁ, Dagmar. *Výsledky analýzy dějepisných vzdělávacích programů vybraných zemí I. Společenskovědní předměty*, 2005, roč. 4, č. 3, s. 22–26. TÁŽ. *Výsledky analýzy dějepisných vzdělávacích programů vybraných zemí II. Společenskovědní předměty*, 2005, roč. 4, č. 4, s. 18–21. TÁŽ. *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky*. Praha: PedF UK, 2006.

V rámcových vzdělávacích programech byl explicitně formulován důraz na dějiny 19. a 20. století, které měly objasnit kořeny většiny současných společenských jevů. V orientaci na moderní dějiny a multiperspektivitu se do RVP zároveň promítl transnacionální rámec reprezentovaný aktivitami Rady Evropy, jako bylo Doporučení o výuce dějepisu v Evropě 21. století z roku 2001 nebo příručky britského historika Roberta Stradlinga o výuce dějin 20. století. Nedostatečná výuka poválečných dějin byla v té době už etablovanou asociací mediálních textů a byly jí věnovány i první odborné konference.<sup>436</sup>

S ohledem na internacionalizaci českého školství je symptomatické, že výbor ASUD se v jedné z rétorických figur, směřovaných k českým historikům se žádostí o podporu, stylizoval do pokračovatelů tradice československého, respektive českého vlasteneckého odboje.<sup>437</sup> Motivaci ministerstva nevyhovět opakovaným žádostem o koncepční změny interpretoval výbor dějepisářské asociace později v roce 2009 jako důsledek neuvážené reformní koncepce, která měla mít - s odkazem na práci Karla Liessmanna - své ekonomické pozadí, související s oslabováním humanitního vzdělávání v celé západní kultuře.<sup>438</sup> S tímto vývojem, označovaným za oslabování demokracie, se asociace odmítala smířit, ačkoliv se její aktivity podstatně utlumily i vinou nepřidělených příspěvků na činnost ze strany MŠMT. Vliv ASUD ve veřejném prostoru i četnost mediálních výroků se výrazně snížil.<sup>439</sup>

Zapojení různých aktérů do polemik na sklonku roku 2003 přibližuje ve své práci také Miroslav Jireček, který oceňuje, že se učitelé a historikové veřejně postavili za předmět, jehož nezastupitelnou úlohu ve společnosti vnímali jako ohroženou<sup>440</sup>. Učitelům a historikům se skutečně podařilo dočasně získat v roce 2003 solidaritu veřejnosti. Docházelo i k paradoxním situacím, kdy jejich apely o potřebě zabránit účelovému podřizování dějepisu aktuální společenské potřebě v koncepci připravovaných RVP našly příznivou odezvu u čtenářů

---

<sup>436</sup> *Doporučení Rady Evropy o výuce dějepisu v Evropě 21. století (přijaté Výborem ministrů dne 31. října 2001 na 771. zasedání zástupců ministrů)* [online]. MŠMT, 20. 3. 2003 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporuzeni-rady-evropy-o-vyuce-dejepisu-v-evrope-21-stoleti> Opravdu může dějepis z výuky na ZŠ zmizet? Rozhovor redakce UL s Jaroslavem Jeřábkem. *Učitelé listy*, roč. 2003–2004, č. 3, s. 7. Třetí ročník semináře v Telči v roce 2004 byl mj. věnován problematice promýšlení výuky dějin 20. století, o rok později se konala konference v Ústí nad Labem.

<sup>437</sup> „Vážíme si vlastenců usilujících o povznesení či záchranu českého národa - obrozenců, osobností počátků české občanské společnosti, účastníků prvního, druhého i třetího odboje. Zdá se nám však, jako bychom vstupovali do odboje čtvrtého; tentokrát proti moci peněz a pro nás neidentifikovatelným silám, pro něž by bylo žádoucí - co nejrychlejší rozplynutí v integrované Evropě.“ Dopis výboru ASUD českým historikům působícím ve vědě, na fakultách VŠ, v ústavech, archivech a různých společnostech z 15. října 2004. *Zpravodaj Historického klubu*, 2004, roč. 14, č. 1, s. 92.

<sup>438</sup> „Domníváme se, že trend omezování humanitního vzdělávání má politické a ekonomické pozadí. Není to - jak jsme nyní z publikace K. P. Liessmanna *Teorie nevzdělanosti* pochopili - jen naše specifikum. Neuvážené a překotné reformy všech oblastí zejména humanitního vzdělávání, ovlivňované a „kontrolované ekonomickými pohledy“ osekávají svobodu myšlení, a přispívají k oslabování demokracie ve většině států Evropy.“ Členové ASUD děkují ministerskému náměstkovi J. Kitzbergerovi. Dopis z 29. 6. 2009. Dostupné z <http://www.asud.cz/33msmt.htm> [cit. 3. 3. 2019]. Ministerstvo školství pro zmenu krach jednání zdůvodňovalo neústupností učitelů a historiků při hájení jejich úzce stavovských zájmů. Přetištěno v MANDELOVÁ, Helena. *Metodické inspirace*, s. 96nn.

<sup>439</sup> Vliv na tento stav měl pokles členské základny i zastavení příspěvků na činnost ze strany ministerstva. ASUD prezentuje ve vlastním retrospektivním sborníku své vesměs neúspěšné kroky v rámci nové kurikulární reformy výuky jako „Bílou horu českého dějepisu“. Nicméně členové asociace se nadále účastnili vzdělávacích seminářů a konferencí, svá odborná stanoviska nabízeli nově kupříkladu v rámci Stálé konference asociací ve vzdělávání.

<sup>440</sup> JIREČEK, Miroslav. *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis v letech 1918–2013*, s. 236–247.

komunistických *Haló novin*, kteří vyjadřovali přesvědčení o tom, že účelové zkreslování zejména poválečných dějin na školách je běžné a nepřijatelné.<sup>441</sup>

S odstupem času je třeba konstatovat, že obavy signatářů výzev ze zániku dějepisu se spíše nenaplnily. Spoluautor výzvy *Slovo k dějepisu* Zdeněk Beneš s dostupem let konstatoval, že na vyhocení situace měly svou specifickou měrou podíl obě strany.<sup>442</sup> Dějepis podle údajů České školní inspekce nejen že zůstal zachován na většině škol jako samostatný předmět, ale navíc byla zachována, ba navýšena, jeho hodinová dotace.<sup>443</sup> Nic to však nemění na faktu, že se výuka na školách ze dne na den vydáním nových kurikulárních dokumentů zlepšit nemohla a český dějepis i oborová didaktika se nadále musely potýkat s řadou problematických aspektů. Jejich komplexní povahu a vzájemnou provázanost, stejně jako odlišné perspektivy nahlížení na neuspokojivý stav a možnosti jeho překonání, nabídly například příspěvky kulatého stolu SKAV „Kam se má ubírat výuka dějepisu?“, realizovaného 19. března 2009.<sup>444</sup>

Co je podstatné, reforma kurikula v první dekádě tisíciletí obnažila, že ASUD a historikové zdaleka nepředstavovali nerozlučné společenství, které by mělo shodné představy o tom, jaká má být budoucnost českého dějepisu. Svědčí o tom konfrontace Zdeňka Beneše a Heleny Mandelové, vyvolaná Benešovým kritickým komentářem směrem k činnosti ASUD na výboru Sdružení historiků v lednu 2006.<sup>445</sup> Zjednodušeně by se dala dělicí linie sporu vést na hranici: prakticky zaměřená metodika vs. teoretická reflexe oboru. Beneš i Mandelová se dokázali shodnout na tom, že byla nutná změna konceptuálního založení a restrukturalizace učiva. Oba však ilustrovali faktické míjení dvou světů, oba reprezentovali odlišné odborné diskurzy, což lze ilustrovat například sporem o Bloomovu taxonomii vzdělávacích cílů nebo odlišným hodnocením kvality české oborové didaktiky.

Zdeněk Beneš se podívil ve svém příspěvku, že učitelé odmítli akceptovat návrhy rozpracování učiva dle Bloomovy taxonomie,<sup>446</sup> ač s ní byli seznamováni od 70. let v rámci vysokoškolské přípravy učitelů (přetrvávající ignorování taxonomie dokládá v materiálech ASUD, které nerespektovaly ve formulaci cílů zásady v podobě užívání aktivních sloves a činností a cíle výuka zaměňovali za témata). Mandelová formulace činností označila za formalismus, širší užívání taxonomie učiteli v praxi odmítla jako nepotřebné, i když vyjádřila přesvědčení, že dobří učitelé intuitivně Bloomovu taxonomii stejně naplňují:

<sup>441</sup> ČERNÝ, Jiří – KVACSKAI, Robert – VONDRÁKOVÁ, Olga – RŮŽIČKA, Karel – TOMICA, Libor – ZURANOVÁ, Jana – ŽALUD, Václav. Šok a varování před tendenčním výkladem. *Haló noviny*, 15. 10. 2003, s. 3. Srovnej KVACSKAI, Robert. Dějepis na základních a středních školách volá o pomoc. Rozhovor *Haló novin* s Helenou Mandelovou, předsedkyní Asociace učitelů dějepisu ČR (ASUD). *Haló noviny*, 16. 10. 2003, s. 1.

<sup>442</sup> BENEŠ, Zdeněk. Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 1, s. 37–47.

<sup>443</sup> DRÁPALOVÁ, Olga. Výuka dějepisu v současnosti a pozice tohoto předmětu v RVP. In: ŠUSTOVÁ, Magdaléna (ed.). *Dějiny ve škole – škola v dějinách*, s. 25–30.

<sup>444</sup> GOBYOVÁ, Jitka. Kam se má ubírat výuka dějepisu? [online]. *Učitelské listy*, 27. 4. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/04/jitka-gobyova-kam-se-ma-ubirat-vyuka.html>

<sup>445</sup> BENEŠ, Zdeněk. O poslouchání, naslouchání a hluchotě (Na okraj interpretací stavu českého školního dějepisu ze strany ASUD). *Zpravodaj Historického klubu. Časopis Sdružení historiků České republiky (Historického klubu 1872)*, 2006, roč. 17, č. 2, s. 70–76. Srovnej MANDELOVÁ, Helena. Kdo komu nenaslouchá. *Zpravodaj Historického klubu*, 2007, roč. 18, č. 1–2, s. 101–108.

<sup>446</sup> HUDECOVÁ, Dagmar. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 274–283. Srovnej TÁŽ. Rámcový vzdělávací program a výběr dějepisného učiva. *Společenskovední předměty*, 2002, roč. 2, č. 2, 23–24.

„Uvádět všude požadovaná slovesa „popsat, charakterizovat, porozumět, srovnat“ atd. považujeme navíc v našem přehledném materiálu za zbytečné – o co jiného jde v dějepise? Učit dějinám rozumět – osoby nebo události srovnávat, charakterizovat, hodnotit, ocenit, příčiny a důsledky dějů vysvětlit – to je po dlouhá desetiletí pro dobrého učitele samozřejmé; ostatně podle mého mínění vyčerpat úkol (např. politické procesy, vznik občanské společnosti, nástup nacismu atd.) jedním slovesem ani nejde. Požadavek na jejich důsledné zařazování se stává pouze formálním zaklínadlem (a příkazem vedení škol), které nic nezmění.“<sup>447</sup>

Ačkoliv lze zcela souhlasit s výtkou o formalismu, provázejícímu realizaci reformy<sup>448</sup>, diskutabilní se jeví porozumění Bloomově taxonomii. Oborově didaktický diskurz si v té době začal osvojovat dvoudimenzionální pojetí revidované taxonomie, spočívající nejen v postupném nárůstu náročnosti činností v rovině kognitivního procesu (znalost – porozumění – analýza – aplikace - hodnocení – tvorba), ale také v dimenzi znalostí (na ose fakta – pojmy – postupy – metakognice). Jestliže dlouhodobá výtka ASUD směřovaná k historikům a didaktikům spočívala v jejich neschopnosti nabídnout způsob, jak dějepisné učivo systematicky koncipovat od samého počátku výběru obsahu až ke konečným výstupům a evaluaci, revidovaná Bloomova taxonomie právě takovou koncepci nabízela. Mandelová nejenže vícedimenzionální pojetí nemohla reflektovat, ale zároveň formulovala závažnou výpověď – ani předsedkyně učitelské asociace dějepisářů neměla pochopení pro to, že by praktikům didaktická teorie mohla být něčím užitečná. Místo toho vyjádřila poptávku po tom, aby učitelé získali rozpracování obecných hesel učiva do konkrétních metodických postupů. Ty jim ale didaktici, podílející se na koncepci RVP pro dějepis, nemohli nabídnout, protože rozpracování výstupů do aktivit v hodinách mělo být v intenci reformy svěřeno právě do kompetence učitelů.

Dílčí shrnutí: Přelom milénia se jeví jako klíčové období pro formulování veřejného a veskrze negativního obrazu reálného stavu dějepisné výuky, která byla vnímána jako faktografická a nedostatečně naplňující potřeby soudobé společnosti. Aktéři z řad historiků a učitelů, kteří odborný diskurz v médiích spoluutvářeli, upozorňovali na celou řadu systémových problémů, které brání kvalitní práci učitelů na školách. Jejich péče o historické vědomí a kolektivní identitu vyústila v roce 2003 v několik veřejných iniciativ, v rámci kterých se o dějepise debatovalo intenzivně v médiích. Politizace diskuze se projevila osobními invektivami a vzájemnou stereotypizací mezi učiteli, historiky, novináři či úředníky státní správy. Aktivní učitelé, zastupovaní Asociací učitelů dějepisu, způsob provedení reformy odmítali. Ačkoliv Zdeněk Beneš i Dagmar Hudecová jako oborově didaktici, kteří se na tvorbě RVP výrazně podíleli, měli pro některé z výhrad ASUD porozumění, můžeme v odborném diskurzu historické edukace identifikovat závažné rozpory mezi metodikou (přesněji

---

<sup>447</sup> MANDELOVÁ, Helena. *Kdo komu nenaslouchá*, s. 107.

<sup>448</sup> Sám se jako člen odborné skupiny pro aktuální práci na revizi RVP setkávám se situací, kdy máme vytvářet nové očekávané výstupy a dbát na formulaci aktivních sloves, aniž bychom měli k dispozici analýzu dosavadní praxe tvorby ŠVP způsobů, jak si školy očekávané výstupy definují v souladu se svými potřebami.

metodickým praktickým návodem) a didaktikou jako vědní disciplínou opřenou o širší pedagogicko-filosofické pozadí.<sup>449</sup>

Zatímco kurikulární reforma měla za cíl vytvořit školám větší volnost při volbě vzdělávacího obsahu, k čemuž sloužila i redukce závazného učiva a variabilní učební plán umožňující školám větší předmětovou specializaci, ASUD požadoval po ministerstvu větší míru direktivního řízení (například navýšení povinné minimální dotace pro dějepis, specifikovat obsah učiva u starších dějin). Vlastní koncepce Dějepisu pro RVP, kterou předložil ASUD v roce 2001 a která vycházela z dokumentace projektu *Historie ve škole* (srovnej podkapitulu 3.3), měla 26 stran (!). Tento fakt naznačuje, jak zásadní nepochopení záměrů nejen RVP, ale i celé reformy školství z přelomu milénia, bylo mezi některými členy ASUD přítomné. Formou hloubkových rozhovorů s tehdejšími aktéry (zejména členy výboru) by bylo možné zjistit, jak velký vliv na tehdejší strategii ASUD měly mentální struktury jeho členů, utvářející se ve školské praxi 70. a 80. let. Jakkoliv lze vzdělávací politiku historického vzdělávání v 90. letech nahlížet značně kriticky například z hlediska likvidace funkčního systému dalšího vzdělávání (financování pedagogických a metodických center, absence kvalitního metodického časopisu), transformace školství předpokládala rozchod s předlistopadovým opatrovnickým a autoritativním pojetím státu. Zdá se, že ani neaktivnější učitelé nebyli na tuto strukturální změnu dostatečně připraveni.

I když někteří historikové směrem k dějepisářům vyslovili shovívavá slova podpory na sjezdu historiků v Pardubicích, byly formulovány spíše na základě osobních vazeb z doby 90. let. Kontakty mezi ASUD a Sdružením historiků se oslabilo poté, co výbory obou sdružení zaznamenaly v druhé polovině první dekády personální změny. Personální a odborné zázemí české oborové didaktiky dějepisu zůstávalo po řadu let v neutěšeném stavu. Veřejnému diskurzu historické edukace v té době nicméně už začali dominovat jiní aktéři.

### 3.5 Učte o zločinech komunismu 1999–2009

„Také vás šokuje absolutní neznalost novodobých dějin u nejmladší generace? Na otázky v anketě při výročí smrti Jana Palacha se dovídáme, že byl spisovatel, 25. února 1948 byla říjnová revoluce a jméno masového vraha Gottwalda bylo zcela neznámé. O čem se učí v hodinách dějepisu a občanské výchovy? Národ, který nezná alespoň zhruba své dějiny, má skutečně šanci si je zopakovat. Takto nevzdělaným mladým lidem může soudruh Ransdorf klidně vyprávět, že zde nebylo žádných zločinů a křivd.“<sup>450</sup>

V předcházející podkapitole jsme doložili, že sporem o podobu kurikulární reformy kulminoval v roce 2003 profesní diskurz, jehož tvůrci byli historikové a učitelé sdružení v ASUD. Ve stejné době je nicméně patrné postupné pronikání nových motivů do diskuze o výuce historie.

Analýzy v podkapitolách 2.1.2 a 2.1.3 doložily, že s blížícím se výročím roku 1999 nabývá sousloví *vyrovnání s (komunistickou) minulostí* ve veřejném prostoru významné

<sup>449</sup> Využívám formulaci Dagmar Hudecové. E-mailová komunikace s Dagmar Hudecovou [online], 14. 1. 2019.

<sup>450</sup> BORECKÁ, Věra. O čem se mladí učí ve škole? *Metro - Rubrika Můj názor*, 15. 3. 1999, s. 13.

četnosti a jeho výskyt má po celou první dekádu nového milénia vzestupnou tendenci. Toto sousloví bylo artikulováno v souvislosti s kvalitativně novou vlnou reflexe postkomunistického vývoje, jehož negativní stránky si komentátoři společenského dění ve větší míře uvědomovali zejména u příležitosti mediálního pokrytí politických kauz, majících potenciál mobilizovat vztah veřejnosti k nedávné minulosti. Měnil se přitom slovesný čas a valenční potenciál sousloví. Z času budoucího, který v prvních porevolučních letech užíval běžně i komunistický tisk („V zájmu budoucnosti, o niž se dnes rozhoduje, je nezbytné se co nejrychleji zorientovat v přítomnosti a co nejpochtivěji se vyrovnat s minulostí“)<sup>451</sup> se stále častěji stával čas minulý („Politici vězni varují, že jsme se s minulostí nevyrovnali“)<sup>452</sup> i přítomný, za současného užití nedokonavého vidu („Potíže s vyrovnáním se s komunistickou minulostí“).<sup>453</sup>

Hodnocení polistopadového vývoje bylo vesměs na stránkách médií konsenzuální - na veřejnosti byly otevřeně popisovány krizové jevy postkomunistické transformace - ekonomické problémy privatizace, korupce, nízká občanská aktivita a upadající politická kultura, personifikovaná Václavem Klausem a Milošem Zemanem. Významným společenským zlomem přitom byl pád Klausovy vlády v roce 1996 a informace, které v jeho kontextu na veřejnost pronikaly v rámci politických sporů bývalých koaličních partnerů, stejně jako uzavření opoziční smlouvy po volbách v roce 1998.<sup>454</sup>

Při jmenování krizových jevů poukazovala část komentátorů na nedostatečné tempo transitivity spravedlnosti – „bezzubost“ zákona o protiprávnosti komunistického režimu z roku 1993 (byl pouze deklarativní, nikoliv normativní s vyplývající sankcí za jeho porušení), na pomalou justici a malé množství bývalých politiků a členů represivních složek, kteří by byli odsouzeni za zločiny, které měli spáchat. Pojem „zločin“ přitom nabýval různých významů, v závislosti na tom, do jaké míry byli autoři výpovědi ochotni zohlednit principy právního státu, nepřipustnost právní retroaktivity a reálné možnosti uplatnění práva v procesu přechodu k demokracii.<sup>455</sup> Při analýze příčin současných krizových jevů se autoři sdílející přesvědčení o „nevyrovnání“ s minulostí obraceli opakovaně do minulosti a vyjadřovali přesvědčení o tom, že Česká republika promarnila svou možnost dekomunizace právní cestou.<sup>456</sup>

O to více vystupovala do popředí snaha připomínat určité hodnoty a připomínat z minulosti to, co by mohlo přispět k morální obnově společnosti. Polarizaci společenské

<sup>451</sup> MYNÁŘÍK, Svatopluk. Listopadové zamyšlení o bílých místech v dějinách. *Rudé právo*, 15. 11. 1990, s. 3.

<sup>452</sup> NEDVĚD, Jaroslav. Politici vězni varují, že jsme se s minulostí nevyrovnali. *Zemské noviny*, 14. 4. 1998, s. 2. S minulostí jsme se nevyrovnali, říká pamětník Vítězného února, politický vězeň Luboš Hruška. *Mladá fronta Dnes – Západní Čechy*, 25. 2. 1999, s. 1.

<sup>453</sup> ŽÁK, Václav. Potíže s vyrovnáním se s komunistickou minulostí. *Lidové noviny*, 12. 5. 1998, s. 11.

<sup>454</sup> „S pádem Klause se totiž rozlomila politická elita a vyšla najevo spousta zajímavých věcí: jak se privatizovalo, jak se (ne)přiznávaly daně, jak se korumpovaly politické strany (a brzy se snad dozvíme i jak se upláceli politici).“ RYCHLÝ, Tomáš. Srovnáme si minulost do latě! *Lidové noviny – Orientace*, 28. 3. 1998, s. 3.

<sup>455</sup> Tento problém dostatečně dobře popsal Jiří Příbáň: PŘÍBÁŇ, Jiří. Právo, kolektivní identita a vyrovnávání se s minulostí: Středoevropské zkušenosti s postkomunismem. In: GJURIČOVÁ, Adéla – KOPEČEK, Michal (eds.). *Kapitoly z dějin české demokracie po roce 1989*. Praha: Paseka, 2008, s. 288–313.

<sup>456</sup> DRDA, Adam. Česká transformace: kde se staly chyby a kudy ven? *Lidové noviny – Orientace*, 21. 2. 1998. VYSTRČIL, Tomáš. Dnešní politická krize má etické příčiny. *Lidové noviny – Orientace*, 20. 6. 1998, s. 29. Tlustá čára za minulostí aneb znáte Husáka? ČT1, 19. 4. 1999. HRBÁČEK, Jan. Pravomocně odsouzen byl dosud jediný „estébák“. *Lidové noviny*, 26. 5. 1998, s. 4. Provolání českých krajských organizací. *Lidové noviny*, 12. 6. 1998, s. 11.

diskuze a odlišné vnímání „zločinů“ minulosti je možné ilustrovat kvalitativně novou politikou antikomunistické paměti, transformované do iniciativy některých poslanců a aktérů, kteří propojili pokračující postkomunistickou transformaci s požadavkem občanského vzdělávání, prodloužení promlčecích lhůt pro zločiny komunismu, prvního návrhu Památníku doby nesvobody, návrhu zákona o zpřístupnění svazků vzniklých činností StB a jejich dokumentace (srovnej podkapitola 2.1.3). Hana Marvanová a Pavel Žáček v prohlášení „Ignorováním minulosti sami sobě ztěžujeme budoucnost“ konstatovali:

„Jako bychom si už neuvědomovali, že jednou z příčin neblahé politické situace v naší zemi je to, že jsme se rozhodli nedávnou minulost naší země v podstatě ignorovat. Každá společnost, každý stát potřebuje ke své prosperitě nejen ekonomický růst, ale potřebuje také respektovat hodnoty, na nichž je postaven. V roce 1989 jsme se rozhodli skoncovat s totalitním režimem, zařadit se mezi svobodné demokratické země a vybudovat právní stát. K tomu nesporně patří i to, že se občané budou moci dovolat spravedlnosti a že poruší-li někdo jejich práva nebo zákony, bude potrestán. Těžko však je možné tomu věřit v zemi, kde za zločiny spáchané v minulosti nikdo neodpovídá a oběti jsou zapomenuty.“<sup>457</sup>

Opoziční komunistický (levicový) názorový proud naproti tomu příčinu aktuálních problémů spatřoval ve „zločinech“ transformace. Komentátoři na stránkách *Haló novin* i komunističtí politici se vyjadřovali jako jediná důsledně opoziční strana otevřeně kriticky ke všem dopadům transformace, jejíž principy jako jediní od základu zpochybňovali. Na Žáčka s Marvanou reagoval pozdější poslanec Evropského parlamentu Daniel Stroj:

„Je pak přímo tragické, když se v prostředí všeobecného úpadku a morálního marasmu, jaký od počátku století u nás nemá obdoby, vyjadřují o nynější společnosti jako o čemsi, co občanům umožňuje dovolat se spravedlnosti. Přesvědčovat veřejnost, že v popřevratové džungli, která tady zásluhou pravicových vládních diletantů nastala, se ještě někdo z obyčejných lidí spoléhá na zákony, hraničí u obou rovnou s bláznovstvím. Pouze jenom vystupňováním duševního otřesu může být potom tvrzení, že do budoucna bude v zemi lépe, podaří-li se prokázat, že »sama konstrukce a fungování komunistického režimu byly ‚zločinnými‘. Tohle by měli jít oba povedení autoři článku osobně vysvětlovat mezi lidmi, kteří přišli o práci, jimž byly bankami ukradeny celoživotní úspory, zůstali bez obydlí nebo se stali oběťmi všudypřítomné kriminality.“<sup>458</sup>

Tento polarizující se diskurz o minulosti začal - zcela logicky - vytvářet nový kontext pro interpretaci zpráv o výuce historie. Stalo se mediálním evergreenem, že u příležitosti historických výročí média publikovala krátké ankety se žáky, případně nahlédla do učebnic dějepisu. Kvalita přístupu jednotlivých redaktorů se samozřejmě lišila, našli bychom pokusy o hlubší analýzy, na které reagovali čtenáři souhlasně, i pokusy vysloveně bulvarizující. Učitelé či historikové ankety buď odmítali jako nereprezentativní výpověď o realitě školství, nebo je

<sup>457</sup> MARVANOVÁ, Hana – ŽÁČEK Pavel. Ignorováním minulosti sami sobě ztěžujeme budoucnost. *Mladá Fronta DNES*, 8. 9. 1999, s. 15. Srovnej Zločiny komunistického režimu budou stíhány i v příštích letech. *Hospodářské noviny*, 3. 12. 1999, s. 2.

<sup>458</sup> STROŽ, Daniel. Rozpatlávání minulosti mají občané dost. *Haló noviny*, 15. 9. 1999, s. 7.

přijali jako výpověď relevantní a ilustrovali jimi oprávněnost svých obav, že nekvalitní školská politika ohrožuje historické vědomí české společnosti.<sup>459</sup>

Přikláním se k názoru, že mediální ankety jsou specifický žánr, který z hlediska povahy konstrukce historického poznání upevňuje v mediálním prostředí řadu negativních stereotypů a klišé. Ztotožňují cíle historického vzdělávání se znalostí faktografie, přičemž jsou v některých ohledech vnitřně rozporné – kritizují školy za to, že neučí žáky přemýšlet v souvislostech, formulací otázek nicméně nezjišťují úroveň historického myšlení, ale znalost faktografickou, triviální schopnost propojit historickou událost s letopočtem. Ankety navíc mají tendenci zdůraznit, že žáci něco nevědí, aniž by se zaměřily na pozitivní stránku toho, že žáci v anketách odpovídali také dobře. Ankety, které vytváří dojem, že společnost ztrácí historickou paměť, je třeba šířeji kontextualizovat například tím, že také v 80. letech výzkumy zaměřené na znalosti historických letopočtů odhalily velké neznalosti – nejedná se tedy o fenomén soudobý. Už v roce 1987 tak Dagmar Hudecová téměř 50 % neúspěšnost studentů v některých otázkách vysvětlovala chybným tázáním, kdy určení události na základě data nemuselo vyvolat tu správnou asociaci.<sup>460</sup> Americký didaktik a historik Sam Wineburg podrobuje znalostní otázky elegantní kritice ve své knize *Why Teach History* a dokonce upozorňuje na skutečnost, že v americké veřejné debatě sahá tradice zveličování neznalosti žáků v testech historických znalostí do let první světové války.<sup>461</sup>

Ankety samotné tedy v první řadě vypovídají spíše o představách těch, kteří je konstruují a interpretují. A právě názor čtenářky Věry Borecké v úvodu této podkapitoly je toho ilustrativním příkladem: šokující neznalost je dokladem selhávající školní výchovy, která umožňuje politickou manipulaci žáků a připravuje cestu k tomu, aby si česká společnost zapojovala své dějiny plné zločin a krivd.

Od přelomu milénia je tak možné v mediálním provozu identifikovat tendence připomínat „bezpráví“ a „zločiny“ komunistického režimu. Domnívám se, že exponování obrazů komunistické represe, typické pro antikomunistický veřejný diskurz počátku 90. let (srovnej podkapitola 3.2), zcela přirozeně vytvořil pro další roky obtížně dosažitelné srovnání. Vyjádření obavy z toho, že česká společnost na zločiny „zapomněla“, je možné popsat jako

<sup>459</sup> K tomuto problému se vyjadřují obsáhleji v pořadu Vertikála. Viz HŮLKOVÁ, Eva. Proč je zásadně důležité znát alespoň základní obrysy historie? Srovnej 17. listopad 1989? Rodiče mlčí, učitelé tápou. *Právo*, 16. 11. 2000, s. 3. LÁTKOVÁ, Zdeňka. Neměli bychom si plést Palacha s Opletalem. Rozhovor s předsedkyní Asociace učitelů dějepisu ČR Helenou Mandelovou, *Právo*, 14. 11. 2003, s. 6. ŠRÁMKOVÁ, Martina. Listopad a dějepis? Nic moc. Rubrika 17. listopad 1989: jak se učí o sametové revoluci. *Lidové noviny*, 14. 11. 2003, s. 23. LUDVÍKOVÁ, Veronika. Dějepis na obtíž. České školy opomíjejí výuku novodobé historie. *Týden*, 24. 1. 2005, s. 22. Studenti vysokých škol v tomto případě s autorkou o dva týdny později v dopise čtenářů souhlasili: „Máte úplnou pravdu, sedělo nás tu asi deset studentů, nikdo se na gymnáziu nedostal k druhé polovině dvacátého století.“ KRÁLOVÁ, Jana. Odstřelený dějepis. *Týden*, 7. 2. 2005, s. 4. Další čtenářka souhlasila s tezí článku, že ústup dějepisu způsobuje pozornost věnovaná spíše jazykům a ICT. Upozornila nicméně na problém personálního stavu učitelů: „Mnohem závažnější se mi však jeví skutečnost, že dějepis často učí neaprobovaní lidé anebo učitelé sice aprobovaní, jenže takoví, kteří zájem o historii ztratili. Případně ztratili zájem o co nejlepší výuku.“ Viz LÍNKOVÁ, Jana. Odstřelený dějepis. *Týden*, 7. 2. 2005, s. 5. SUCHOMEL, Petr. 17. listopad? To je svátek veteránů. Školáci přiznávají, že o převratu mnoho nevědí. Hodin dějepisu ubývá. *Mladá fronta DNES*, 15. 11. 2008, s. 3.

<sup>460</sup> HUDEC OVÁ, Dagmar. Některé poznatky z průzkumů provedených na středních školách v Západočeském kraji. *Společenské vědy ve škole*, 1987–88, roč. 44, č. 3, s. 81–83.

<sup>461</sup> WINEBURG, Sam. *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2018, s. 11–15.



subjektivní dojem, že se o zločinech nemluví se stejnou intenzitou jako na počátku 90. let. Důležitým étosem této nové politiky paměti bylo tedy obrazy komunistické perzekuce opět vyplnit symbolický (mediální) prostor.

Významným mezníkem je z tohoto hlediska iniciativa *České televize* reprízovat v rámci oslav desátého výročí politické změny normalizační seriál *Třicet případů majora Zemana* v hlavním vysílacím čase na prvním kanálu (srovnej podkapitola 2.1.2 a 2.1.3). Ambice televize působit v rámci veřejné služby jako instituce na poli historického a občanského vzdělávání, vtělená do navazujících diskuzních pořadů, byla impulzem k debatě o smyslu veřejnoprávního média. Spory přispěly k rezignaci Jakuba Puchalského na post ředitele České televize. Ačkoliv televize hájila vzdělávací rozměr projektu (splácíme dluh politickým vězňům, otevíráme debatu o minulosti), političtí vězni vnímali iniciativu jako zneuctění památky obětí komunismu. Konfederace politických vězňů žádala zastavení projektu a podala na vedení televize trestní oznámení. Ke kauze se též vyjadřovali členové politických stran, kteří ve vztahu k seriálu inscenovali odpovídající politiky paměti. Veřejné polemiky v médiích však rovněž umožnily široké divácké obci vzpomínat a tedy vést dialog mezi minulostí a přítomností.<sup>462</sup>

Veřejnoprávní televize nesehrála významnou úlohu v mediaci diskuze o komunistické minulosti pouze v případě seriálu o majorovi Zemanovi. V nadcházejících letech se pravidelně v její koprodukcí objevovaly pořady a dokumentární cykly, které přispívaly k prosazení paměti obětí a odpůrců komunistické diktatury ve veřejném prostoru a neskrývaly vzdělávací ambice. Jsou to například pořady *Ztracená duše národa* (2000–2001), *Příběhy železné opony* (2005), *V zajetí železné opony* (2006), *Proces H* (2008), *Neznámí hrdinové - Pohnuté osudy* (2011) nebo *Po stopách třetího odboje* (2011). Jan Štern při propagaci dokumentárního cyklu *Ztracená duše národa* hovořil o tabu českého národního svědomí, způsobeného komunistickými zločiny. Dokumentační projekt *Než bude pozdě*, v jehož rámci zaznamenali dokumentaristé na tři stovky výpovědí obětí komunistické perzekuce, pak byl výchozím materiálem pro budoucí dokumentární snímky, které měly odhalovat traumata minulosti:

„Pochopili jsme, že komunistická perzekuce je celonárodní tragédií, která nemohla nemít vliv na vnitřní konstituci národa, že se jedná o destrukci celospolečenského významu, kterou jsme pojali jako ztrátu něčeho, co nazýváme duše národa. Jednotlivé aspekty duše národa, jako důstojnost, slušnost, tradice atd., které byly zničeny nebo poničeny, se staly tématy jednotlivých dílů našeho cyklu.“<sup>463</sup>

Společenské a politické události, které byly pro dynamiku paměťového diskurzu *vyrovnávání se s komunistickou minulostí* důležité, shrnuje kapitola 2.3. Ve sporech o nové paměťové zákony (ÚSTR, ABS, protikomunistický odboj) byla česká veřejnost svědkem obnoveného politického tlaku na obsah a formy kolektivního vzpomínání na éru komunistické diktatury. Komplikovaný průběh projednávání a prosazování litery zmíněných zákonů učinily předmětem mediálních i politických diskuzí takové formy zpřítomnění minulosti, které

<sup>462</sup> ČINÁTL, Kamil. *Naše české minulosti*, s. 177–202, zde kapitola *Návraty majora Zemana*.

<sup>463</sup> *Ztracená duše národa*. Tabu českého národního svědomí [online]. *Česká televize* [cit. 3. 3. 2019].

Dostupné z <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1040091894-ztracena-duse-naroda/1108-tabu-ceskeho-narodniho-svedomi>.

zdůrazňovaly tragickou zkušenost „obětí“ komunistického režimu (ABS zpřístupňující a ÚSTR zkoumající materiály represivního aparátu státu) a zkušenost „hrdinů“ (dokumentace a ocenění protikomunistického odboje, resp. odporu).

Bylo by nicméně zjednodušující se domnívat, že zájem o zapojení pamětnických perspektiv, které oba zákony protěžovaly, do historického vzdělávání byl primárně motivován antikomunistickými politickými postoji učitelů. Aktivita učitelů dějepisu či občanské výchovy, kteří žákům začali zprostředkovávat příběhy politických vězňů 50. let nebo chartistů ve formě besedy nebo dokumentárního filmu, mohla mít i jiné motivace a příčiny, jejichž vzájemné souvislosti dosud čekají na detailní objasnění. Ve vzpomínkové kultuře se po roce 2000 prosadil memoralizační aktivismus, podpořený snadnou dostupností nahrávací techniky i datových úložišť, jehož cílem bylo zintenzivnit dokumentaci zkušenosti vymírající generace pamětníků tragických událostí druhé světové války a 50. let. O potřebě zaznamenat hodnotové vzory pro další generace svědčí například už zmíněný dokumentační projekt České televize *Než bude pozdě*<sup>464</sup> či rozsáhlý dokumentační projekt společnosti Post Bellum, Českého rozhlasu a Ústavu pro studium totalitních režimů *Paměť národa* (původní název *Hlasy hrdinů*),<sup>465</sup> případně obliba rozhlasového pořadu *Příběhy 20. století*.<sup>466</sup> Tým historiků a publicistů, dokumentujících od přelomu tisíciletí vymírající „paměť národa“, přitom ve svém úsilí nerozlišoval mezi jednotlivými bojovníky za svobodu, zda byli pamětníky nacistické nebo komunistické totality. Hlavním společným rysem byla paměť reprezentující hrdinství běžných obyvatel v časech nesvobody a s ním spojené vlastenectví.<sup>467</sup> Připomínání „vlastenecké tradice“ českého národa, naplněné vůlí občanů bojovat za svobodu a demokracii, za obranu lidských práv a lidské důstojnosti, je vtěleno i do preambule zákona o zřízení Ústavu pro studium totalitních režimů, který měl podle původního návrhu nést název Ústav paměti národa,<sup>468</sup> i do preambule tzv. zákona o třetím odboji.<sup>469</sup>

Ostatně projekt *Paměť národa* vznikl jako typický „grass roots“ projekt de facto náhodou, když skupina válečných veteránů oslovila ředitele Českého rozhlasu Václava Kasíka s prosbou o dokumentaci jejich vzpomínek, které nezvládají sepsat do paměti. „Ten dopis jsem dostal na stůl já coby „vojenský“ redaktor a spolu s dalšími přáteli, kterým jsem jej ukázal (mezi nimi byli historici i novináři), jsme se shodli na tom, že je strašně smutné, když si tito lidé musí

<sup>464</sup> Archivní projekt *Než bude pozdě* [online]. [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1040091894-ztracena-duse-naroda/1107-nez-bude-pozde>.

<sup>465</sup> Projekt si od svého vzniku v roce 2001 klade za cíl zdokumentovat a popularizovat příběhy a fenomény minulosti nacistické a komunistické totality. Viz <https://www.postbellum.cz> a <http://www.pametnaroda.cz>.

<sup>466</sup> Dokumentární cyklus představuje „válečné veterány, odbojáře, židovské pamětníky, kteří přežili holocaust, někdejší politické vězně komunistů, disidenty, ale i agenty a konfidenty Státní bezpečnosti, funkcionáře KSČ. Přináší i svědectví „obyčejných“ lidí, kteří byli svědky důležitých událostí minulého století.“ Dostupné z <https://plus.rozhlas.cz/pribehy-20-stoleti-6504756/o-poradu>. Příběhy vycházejí i v knižní podobě, např. DRDA, Adam – KROUPA, Mikuláš. *Příběhy 20. století. Strhující osudy lidí, kteří se nevzdali*. Praha: Post Bellum, 2011.

<sup>467</sup> *My jsme to nevzdali. Příběhy 20. století. Přívodce totalitními režimy*. Praha: Městská část Praha 1 a ÚSTR, 2009. FANTOVÁ, Jana – POLOUČEK, Jan (ed.). *Ještě jsme ve válce. Příběhy 20. století*. Praha: Argo, Post Bellum a ÚTR, 2011. Nejnověji DRDA, Adam – KROUPA, Mikuláš. *Neznámí hrdinové – o české statečnosti. Každý národ má své hrdiny. Ten náš na ně však rychle zapomíná nebo je nezná*. Praha: Edice ČT, 2015.

<sup>468</sup> Zákon č. 181/2007 Sb., o Ústavu pro studium totalitních režimů a o Archivu bezpečnostních složek.

<sup>469</sup> Zákon č. 262/2011 Sb., o účastnících odboje a odporu proti komunismu.

říkat o to, aby jejich příběhy někoho zajímaly,“ popisuje s odstupem let počátky projektu Mikuláš Kroupa. Impulzů bychom nicméně v případě Mikuláše Kroupy našli více – nejen disidentskou rodinnou tradici péče o paměť (srovnej kap.), ale například i pocit z objevení, že obyčejný rodinný soused prožil poválečné zajetí v sovětském gulagu.<sup>470</sup>

Heroizace vlasteneckého boje za svobodu rezonovala specifickým způsobem i ve školách, protože hodnotové orientace s ní spojené byly ve výuce dějepisu a občanské výchovy běžně přítomné v příbězích protinacistického odboje v letech protektorátu, jež byly už před rokem 1989 stabilní součástí metanarativu českých dějin.<sup>471</sup> Zatímco vymírala poslední generace pamětníků druhé světové války, mohli prezentovat výše zmíněné hodnoty i mladší nositelé podobně laděných vzpomínek, kteří prožili 50. léta, rok 1968 a normalizaci a kteří všichni v důsledku doplnili „paměť národa“ svými příběhy. Pro tuto empirickým výzkumem prozatím nezkoumanou hypotézu<sup>472</sup> svědčí i fakt, že výchova k vlastenectví, úzce spojená s konstrukcí národní identity, je částí učitelů považována za důležitý cíl dějepisné výuky.<sup>473</sup> Význam historie pro vytváření pocitu národní hrdosti doložil i sociologický výzkum historického vědomí v roce 2009.<sup>474</sup>

Podceňovat bychom však neměli ani pragmatickou snahu učitelů navrátit výuce dějepisu v očích žáků ztracenou legitimitu. Přítomnost příběhu pamětníka ve výuce je všeobecně uznávaná jako aktivizační prvek vzdělávání, který žáky motivuje se o minulost alespoň trochu zajímat. Ztrátu motivace žáků, ať už byla způsobená nevhodným načasováním probírání látky na závěr studia (9. ročník ZŠ a maturitní ročníky na gymnáziích) nebo nezajímavým stylem výuky, pocítovali učitelé vždy jako výraznou překážku své práce.<sup>475</sup>

Poptávku po připomínání „bezpráví komunistické totality“ tak můžeme nahlížet jako aktuální odraz celospolečenské „vůle k paměti“, jak ji formuluje Gil Eyal (srovnej podkapitola 2.1.3). Svou roli však jistě sehrálo i přesvědčení o tom, že tyto příběhy naplňují hodnotové poslání dějepisu při formování národní identity. Zmíněné cíle přitom bylo obtížné efektivně naplnit v hodinách tradičně nejrozšířenějším faktografickým výkladem.

V první dekádě nového milénia se objevuje důležitý impuls - institucionalizovaná nabídka příběhů ve formě vzdělávacích iniciativ občanských sdružení, která společně s publicisty ale i některými učiteli začala otázku *vyrovnávání se s komunistickou minulostí* ve školách otevřeně tematizovat.

<sup>470</sup> Jak vznikla Paměť národa. *Výroční zpráva Post Bellum za rok 2013*. Post Bellum 2013, s. 2–3.

<sup>471</sup> Srovnej KOLÁŘ, Pavel. Metanarace národních dějin v českém dějepisectví druhé poloviny 20. století: Kontexty vzniku – kontinuita – proměny. In: SCHULZE WESSEL, Martin – PEŠEK, Jiří – PREČAN, Vilém – KOLÁŘ, Pavel. *České soudobé dějiny v diskusi*. Ed. Milan Drápala. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2011, s. 89–123. Dále ČORNEJ, Petr. Problém evropské dimenze ve výuce dějepisu. In: *Evropská dimenze ve vzdělávání a výuce dějepisu. Sborník referátů a informací z interdisciplinárního kolokvia*. Praha: PedF UK, 1996, s. 141–148.

<sup>472</sup> Srovnej GJURIČOVÁ, Adéla. Poněkud tradiční rozchod s minulostí. Občanská demokratická strana, In: *Rozdělení minulostí*, s. 107–134.

<sup>473</sup> Stav výuky soudobých dějin, s. 12.

<sup>474</sup> ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří. K otázce historického vědomí obyvatel České republiky, s. 15.

<sup>475</sup> Na převahu málo motivujících a efektivních forem výuky upozorňovala opakovaně ČŠI ve svých zprávách, potvrdili ji i sami učitelé. Srovnej podkapitola 3.4 a MANDELOVÁ, Helena. *Metodické inspirace*, s. 220–223.

Už při zmiňované výzvě Konfederace politických vězňů a Svazu bojovníků za svobodu, požadující po školní inspekci v roce 1998 průzkum stavu výuky poválečného období na školách, zapůsobil symbolický kapitál nositelů specifické skupinové paměti. V rámci dosud převažujícího expertního diskurzu se konstituovaly stabilní interpretace, zdůvodňující, proč nejsou dějiny po roce 1945 vyučovány dostatečně. Mezi hlavními důvody byla uváděna nízká hodinová dotace a nedostatečná metodická podpora učitelům (ať už ve formě kvalitních učebnic a pomůcek, nebo vzdělávacích seminářů či didaktické přípravy studentů učitelství) - a to i v případě, kdy měli zástupci ASUD vystupovat v Senátu 24. února 2009 na konferenci Mene Tekel, tedy jednoho z paměťových projektů zaměřených „proti totalitě“.<sup>476</sup>

Dosud neartikulované zdůvodnění, proč se učitelé výuce komunistického období vyhýbají, nabídl v návaznosti na zprávy ČŠI v rozhovoru pro *Učitelské listy* v roce 2004 Naděžda Kavalírová, tehdejší předsedkyně Konfederace politických vězňů. Učitelé podle jejího názoru nechtěli nebo nedokázali učit minulost „pravdivě“, protože jim to znemožňovala osobní či rodinná morální selhání v dřívějších letech totality:

„Existuje nějaký recept na změnu, aby mladí lidé, ale i kantorů měli zájem o současné dějiny v té pravdě, o které mluvíte?

Mám obavu, že je to také v osobách našich kantorů. Neumím to dešifrovat, ale - kantor, který pocházel z rodiny, která tuto pravdu poznala sama na sobě nebo ve svém nejbližším okolí, ten si prameny najde a podle svého svědomí to mládeži sdělí, byť to nemá v osnovách. Ten kantor, který je politicky někde jinde, než jsme my, tak ten samozřejmě má jiné zájmy. Bude se snažit o utlumení - aby ta pravda nevyšla najevo.“<sup>477</sup>

Kavalírová artikulovala jako mluvčí obětí komunistického bezpráví přesvědčení o objektivně existující historické, resp. morální pravdě, kterou je možné odkrývat i zamlčovat. Pro diskurz *vyrovnávání se s komunistickou minulostí* je podle politologa Ondřeje Slačálka tato předzjednaná harmonie mezi morálně politickou a historickou pravdou charakteristická.<sup>478</sup> Tvrzení odráží epistemologický vztah k minulosti, který je možné nahlížet jako reziduum myšlení historického pozitivismu, resp. historického materialismu, předpokládajícího existenci nezpochybnitelných historických pravd a zákonitostí. Ačkoliv byl tento epistemologický postoj od 90. let v rámci postmoderních diskuzí o pojetí historické vědy postupně zpochybňován i v rámci české historiografie,<sup>479</sup> pro spory o minulost je argumentace založená na nadčasové „historické pravdě“ běžná, což dokládají například příspěvky poslanců a senátorů v rozpravách

<sup>476</sup> MANDELOVÁ, Helena. K problémům výuky dějin poválečného období z pohledu členů Asociace učitelů dějepisu ČR. Přetištěno v MANDELOVÁ, Helena. *Metodické inspirace*, s. 220-223. Srovnej podkapitola 3.3 a 3.4.

<sup>477</sup> ŠIMEK, Michal. S Naděždou Kavalírovou o dějepisu a vlastenectví. *Učitelské listy*, 25. 10. 2004, s. 15.

<sup>478</sup> SLAČÁLEK, Ondřej. Léčba nemoci a splácení dluhu. KSČM a ÚSTR v diskurzu českého antikomunismu, s. 106-137.

<sup>479</sup> Tyto diskuze zprostředkoval širší veřejnosti například historik Dušan Třeštík, který ve svých esejích upozornil na skutečnost, že historik neodhaluje objektivní dějinnou pravdu, ale minulost subjektivně rekonstruuje. Historické prameny mu sice umožňují zpřesnit historické poznání, ale nikdy neumožní rekonstruovat minulost zcela v její komplexnosti. V návaznosti na Třeštíka a další historiky je na místě položit si otázku, jak může být tzv. „historická pravda“ jednou pro vždy nalezena, natož pak zamlčována, jestliže je historie neuzavřený proces zkoumání a navazujících interpretací minulosti. TŘEŠTÍK, Dušan. *Češi a dějiny v postmoderním očistci*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005. Srovnej DAVIES, Ian (ed.). *Debates in History Teaching*. New York and London: New York University Press, 2010 a také podkapitola 3.8.

při projednávání zákonů o ÚSTR, ABS i třetím odboji.<sup>480</sup> Irský didaktik Alan McCully, zaměřující se na výuku kontroverzních témat, v této souvislosti využívá poznatky profesorky práv z Harvardské univerzity Marthy Minow a hovoří o „psychologické pravdě“, kterou sdílí komunita spojená traumatickým historickým prožitkem.<sup>481</sup>

Nebyli to však jen političtí vězni, kdo formuloval v médiích domněnky o morálním provinění učitelů. Už v roce 2000 odpovídal v deníku *Právo* ředitel ZŠ Londýnská v Praze Jaroslav Kotal na otázku, proč se učitelé chtějí vyhnout výuce novodobých dějin domněnkou, že by museli vystupovat proti svému svědomí:

„Myslím si, že kdyby o tom mluvili, museli by někdy vystupovat i proti svému svědomí. Je to o tom, že už od dob Marie Terezie byl učitel vždy tak trochu pacholek, který musel režimu buď vědomě sloužit, nebo se musel přizpůsobit. V něčem byl i ten učitel drobným přispěvovatelem minulého režimu. Právě proto, že ve školách přetrvává starší generace kantorů a neumí se tak snadno změnit, je to obtížné.“<sup>482</sup>

Svým způsobem k prosazování nového diskurzu historického vzdělávání přispěli i učitelé a historikové sami svými iniciativami v roce 2003. Mezi novináři, kteří s nimi dělali rozhovory, mohli upevnit názory, že se pováleční dějiny neučí, protože učitelé mají nízkou hodinovou dotaci, respektive že se po „zrušení dějepisu“ učit přestanou. Publicista Luděk Navarra interpretoval školskou reformu jako jeden z příkladů „útěku“ české společnosti před nepříjemnou minulostí, které má podobu státem preferovaného kolektivního zapomnění:

„Trochu to připomíná někdejší útky před realitou na chaty a chalupy. (...) Nejhorší je, že útek před komunistickou minulostí má místy punc centrálně organizovaného ústupu: nově připravované zákony zamykají archivy, a prakticky tak znemožňují bádání o temných nedávných dějinách. Ale i učitelé dějepisu se bouří: na výuku moderních dějin mají čím dál méně času, na rok 1968 vychází asi deset minut. Půjde-li během vyučovací hodiny žák na toaletu, může přijít o celý jeden osudový okamžik českých dějin... A bude hůř: nový školský zákon má dějepis sloučit s občanskou výchovou. Co na tom, že více pozornosti událostem 20. století učitelům nedávno doporučili i ministři školství Rady Evropy. Zmíněné útky před minulostí, neodsouzení velké části komunistických zločinů a státem preferované zapomnění v praxi připomíná tolik požadované definitivní vyrovnání se s minulostí. Je to však to vyrovnání, které jsme si přáli?“<sup>483</sup>

Právě Luděk Navara je příkladem aktivního novináře s historickým vzděláním, který se v sociálním poli *vyrovnávání se s minulostí* angažoval nejen jako publicista a scénárista (cykly

<sup>480</sup> SLAČÁLEK, Ondřej. Léčba nemoci a splácení dluhu. Srovnej Poslanecká sněmovna Parlamentu ČR: Zákon o protikomunistickém odboji (sněmovní tisk 204). První čtení - 13. schůze - 11. února 2011 a Druhé čtení - 19. schůze 10. června 2011.

<sup>481</sup> McCULLY, Alan. What role for History Teaching in the Transitional Justice Process in Deeply Divided Societies? *International Review of History Education*, 2010, s. 169–184.

<sup>482</sup> LÁTKOVÁ, Zdeňka. Někteří kantoři se sametové revoluci vyhýbají.

<sup>483</sup> NAVARA, Luděk. Útek před komunismem. *Mladá fronta DNES*, 26. 11. 2003, s. 8. Srovnej BLAŽKOVÁ, Jana – NAVARA, Luděk. Dějepis zmizí ze škol, obávají se učitelé, *Mladá fronta DNES*, 15. 10. 2003, s. 3. Dále Na události roku 1968 máme tak deset minut. *Mladá fronta DNES*, 15. 10. 2003, s. 3.

dokumentárních filmů Abeceda komunismu, o železné oponě a třetím odboji v České televizi, vydané i knižně), ale i jako občanský aktivista a spoluzakladatel občanského sdružení Paměť.<sup>484</sup>

Výroky podsouvající učitelům morální selhávání a nedostatečnou péči o paměť komunismu novým způsobem kontextualizovaly výuku komunistické diktatury na školách. Tematizovaly totiž školu jako místo, které *vyrovnávání se s komunistickou minulostí* může napomoci, nebo ho také může vinou konkrétního učitele blokovat například tím, že nejsou do škol zváni političtí vězni na besedy.<sup>485</sup> Kritika výuky moderních dějin jako projev nedostatečné sebereflexe české společnosti se objevila i v knize *Kdo ve stínu čeká na moc*. Autoři Adam Drda a Petr Dudek v ní požadují po učitelích více odvahy, aby předávali ve škole podle nich stále opomíjenou paměť politických vězňů navzdory situaci, kdy se některým opomíjeným tématům (kolektivizace, protikomunistický odboj) nevěnují dostatečně ani soudobá historiografie a učebnice dějepisu.<sup>486</sup>

V neposlední řadě můžeme zmínit ještě petici *Na komunisty si zvykat nechceme!* z roku 2008. Ta v jednom z bodů formulovala požadavek, aby zákonodárci zavedli „povinnou výuku novodobých českých dějin do školních osnov (sic!) tak, aby tato výuka nekončila rokem 1945, jak je tomu dnes ve většině případů zvykem.“<sup>487</sup> Dikce této petice, která oslovila nakonec 75 tisíc signatářů, dokládá, jak vzdálené byly představy této části občanské společnosti od reálných problémů školské politiky a praxe, popsané v předchozí podkapitole.

O *vyrovnávání se s komunistickou minulostí* se na samotných školách začalo diskutovat ve velkém měřítku od roku 2005, kdy vznikl nový vzdělávací projekt společnosti Člověk v tísni *Měsíc filmu na školách - Příběhy bezpráví*, organizovaný vzdělávacím programem Jeden svět na školách. V symbolickém měsíci listopadu se na českých školách konala první série promítání dokumentárních filmů, na které navazovaly besedy s pamětníky, kteří jako oběti svědčili mládeži o „komunistickém bezpráví“. První ročníky projektu kladly důraz na období 50. let, protože se společenské uznání politických vězňů vzhledem k jejich vysokému věku jevílo velmi aktuální. Mezi oběti perzekucí 50. let a účastníky protikomunistického odboje pronikli svým historickým významem zprvu také jednotliví signatáři Charty 77.

Ředitel projektu Karel Strachota v úvodníku první vzdělávací publikace *Příběhy bezpráví - Komunistické Československo* naznačil, jak důležitý je afektivní rozměr projektu. Právě emoce podle něj vytvářejí předpoklady pro kritické nahlížení komunistické minulosti:

<sup>484</sup> Sdružení založili v roce 2008 Luděk Navara, Miroslav Kasáček a Silvie Ševčíková. Impulsem ke vzniku sdružení byla snaha „otevřít minulost a rozvinout debatu nad osudy jednotlivců, ale i celých rodin, které se postavili proti komunistickému režimu.“ V současnosti je aktivní v projektu muzejního využití bývalé věznice v Uherském Hradišti i v řadě projektů na jižní Moravě. <http://www.sdruzenipamet.cz/ospamet/index.php/projekty>

<sup>485</sup> „Takové akce jako Jáchymovské peklo by se měly konat na více místech ČR, aby se lidé dozvěděli o nelidských podmínkách, řekl před kostelem sv. Jáchyma místopředseda Konfederace politických vězňů František Šedivý. „Měli by se jich zúčastňovat mladí, informace by měli více pronikat do středních i základních škol. Učitelé by měli účastníky, dokud ještě žijí, zvát. Oni tomu naopak brání, a to je ta největší tragédie,“ uvedl.“ ČTK. „Ofenziva komunistů ve školství je velké zlo“ zlobí se političtí vězni [online]. *TÝDEN.cz*, 25. 5. 2013 [cit. 3. 3. 2019].

Dostupné z [https://www.tyden.cz/rubriky/domaci/ofenziva-komunistu-ve-skolstvi-je-velke-zlo-zlobi-se-politicti-vezni\\_271317.html](https://www.tyden.cz/rubriky/domaci/ofenziva-komunistu-ve-skolstvi-je-velke-zlo-zlobi-se-politicti-vezni_271317.html).

<sup>486</sup> DRDA, Adam – DUDEK, Petr. *Kdo ve stínu čeká na moc*, s. 181.

<sup>487</sup> Text petice je dostupný například na <http://www.viteznyunor.cz/Petice.html> [cit. 3. 3. 2019].

„Z reakcí mladých lidí bylo zřejmé, že často vůbec netušili, k jakému bezpráví u nás v nedávné době docházelo. Svědectví o perzekuci nevinných lidí, o krutých metodách výslechů, týrání vězňů a o nelidských podmínkách v lágrech je velmi zasáhla. Z diskuzí také vyplynulo, že žáci a studenti přemýšlejí o vině, trestu a odpuštění, o hodnotách, jakými jsou odvaha, nezlomnost charakteru, víra a úcta. A že jim způsob vyrovnání se s minulostí formou tlustých čar, zapomnění a vytěšňování některých událostí není blízký. Tento přístup byl naopak vždy vlastní právě komunistům.“<sup>488</sup>

Příběhy bezpráví vznikly na platformě vzdělávacího programu Jeden svět na školách, zaměřeného původně do oblasti globálního rozvojového vzdělávání.<sup>489</sup> Primárním cílem doplnění moderních československých dějin do nabídky dokumentárních filmů o sociálních tématech o lidských právech byla snaha rozšířit u zapojených žáků porozumění problematice minulosti, vést je k zamyšlení nad osudy vybraných pamětníků, a hledat paralely jejich životních osudů v současnosti. Projekt tím vedle zřetelného občansko-vzdělávacího rozměru nabízel učitelům snadno dostupnou formu historického vzdělávání. Záleželo na konkrétním učiteli, jak potenciál projekce a následné debaty využije. *Příběhy bezpráví* svým hodnotovým ukotvením i inovativním pojetím vzdělávání<sup>490</sup> vyšly vstříc poptávce velké skupiny pedagogů. Zatímco pilotního ročníku se účastnilo 32 tisíc žáků ze 370 škol, v roce 2009 už se projektu účastnilo škol téměř 800.<sup>491</sup> Reflexe učitelů naznačují, že mnozí sdíleli diskurz *vyrovnávání se s traumatickou komunistickou minulostí*. Příběhy bezpráví podle některých napomohly „objektivně a pravdivě popsat minulost, která nás všechny nesmírně poznamenala a je neustále zkresleně prezentována“, případně oživovaly „ztracenou paměť národa.“<sup>492</sup>

Obecné formulace o významu afektivního působení historické edukace byly při projekcích naplněny reálným obsahem. Pro žáky se měly zejména navazující besedy stát silným formativním zážitkem. Důležitou roli hrál prvek „autenticity“ v pamětníkově vyprávění. Ve svých reflexích někteří žáci vyjadřovali bezprostřední citová pohnutí - smutek, úctu, odhodlání i obavy. „Nechtěla bych zažít tuto dobu a doufám, že se komunisti k moci nedostanou,“<sup>493</sup> shrnula své dojmy v publikaci jedna žákyně základní školy. Jiní žáci vyjadřovali vděčnost za zajímavá setkání, která jim umožnila více si vážit faktu, že mohou žít ve svobodné a demokratické zemi. Vzhledem k velkému počtu zapojených žáků (32 tisíc v prvním ročníku) však není možné ověřit, nakolik jsou tyto reflexe reprezentativní.

*Příběhy bezpráví* spolupracovaly na svých aktivitách s Českou televizí a *Lidovými novinami*. Na tvorbě pořadů a publikací se podíleli někteří historikové, politologové i publicisté. Mezi nimi zejména Adam Drda, který popularizoval v publikacích i ve svém rozhlasovém

<sup>488</sup> *Příběhy bezpráví - Komunistické Československo*. Praha: Člověk v tísni, 2006, s. 4.

<sup>489</sup> ŠTĚPÁNKOVÁ, Karla. Dokumentární filmy do školy patří. *Moderní vyučování*, 29. 9. 2004, s. 16.

<sup>490</sup> Na projekce filmů a besedy navázaly později literární soutěže nebo orálně historický projekt *Z místa, kde žijeme*, v jehož rámci studentské týmy pátraly po osudech lidí, do jejichž životů „dramaticky zasáhla zvláště komunistického režimu.“ Od roku 2009 studentská porota uděluje Cenu Příběhů bezpráví. Učitelé v prvních letech oceňovali zejména možnost získat pro svou výuku nové dokumentární snímky.

<sup>491</sup> Dostupná data o vývoji počtu zapojených škol jsou převzata z výročních zpráv společnosti Člověk v tísni: zapojeno 370 škol (2005), 550 (2006), 616 (2008), 795 (2009), 712 (2011) 597 (2015). Dostupné na <https://www.clovekvitisi.cz/cs/vyrocní-zpravy>

<sup>492</sup> *Příběhy bezpráví - Komunistické Československo*, s. 32–33.

<sup>493</sup> Tamtéž, s. 33

pořadu *Příběhy 20. století* příběhy pamětníků, do jejichž životů významně zasáhly totalitní režimy.

V Ostravě se konstituovala aktivní skupina středoškolských učitelů dějepisu, kteří v prostředí specifické lokální kultury vzpomínání využívali hodiny dějepisu k posílení občanského vědomí a lidskoprávní tematiky podobně jako projekty společnosti Člověk v tísni. Zapojili se do činnosti občanského sdružení PANT, které na sklonku roku 2008 uspořádalo první ročník konference „I mlčení je lež aneb proč je potřebné mluvit a učit o komunistických zločinech“, na které diskutovali vedle učitelů a historiků i političtí vězni, disidenti a novináři. Česká televize poskytla diskuzi na téma konference hodinový vysílací prostor na kanálu ČT24, referovala o ní většina mainstreamových médií.<sup>494</sup> Předseda sdružení Petr Pánek objasnil motivaci sdružení snahou „zprostředkovat veřejnosti a hlavně školám pravdivé informace o komunismu a soudobých dějinách.“<sup>495</sup> Médii oslovení učitelé, kteří se v aktivitách sdružení angažovali, na rozdíl od svých kolegů v ASUD explicitně propojili komunistickou minulost a přítomnost, historii a současnou politiku:

„Moravskoslezský kraj vede od listopadu sociální demokrat a bývalý komunista Jaroslav Palas, který k vládě přizval i bývalé komunistické funkcionáře. Učitel Petr Šimíček je přesvědčen, že také právě proto je teď důležité o komunismu mluvit a učit ve školách. Studenti jsou konfrontováni s legální politickou stranou, která se chová, jako by se jí zločiny komunismu netýkaly.“<sup>496</sup>

Další učitel Jiří Hruška vyjádřil přesvědčení, že pokud se může česká společnost s komunistickou minulostí vyrovnat, tak jedinečně v prostředí školní výuky. Dodal však, že ve školách „jsou ještě pořád starší učitelé, kteří mají s komunistickou minulostí problém. Jiní učí ze setrvačnosti výkladově a málo poutavě. A absolventi jsou na tom podobně jako kdysi já: z vysoké školy si toho moc nepřinesli.“<sup>497</sup>

Konkrétním krokem, který sdružení PANT pro zlepšení situace podniklo, bylo spuštění vzdělávacího portálu Moderní dějiny.cz, který učitelům nově nabízel výukové materiály i platformu pro sdílení zkušeností. Portál učitelé dlouhodobě využívají jako preferovaný zdroj pro svou práci, ve výzkumu Blaženy Gracové jeho užívání potvrdilo 90 % učitelů.<sup>498</sup>

Stejně jako Člověk v tísni i sdružení PANT reprezentovalo nový typ občanské iniciativy, která se kromě ovlivňování běžných hodin a organizace vzdělávacích seminářů a konferencí prosazovala ve veřejném prostoru i dalšími kanály (internetový portál Postkomunismus.cz, happening totalitního městečka v Ostravě ve výročním roce 2009, cyklus *Abeceda*

<sup>494</sup> I mlčení je lež aneb proč je potřebné mluvit a učit o komunistických zločinech. Sborník z konference. Ostrava 2009. Dostupné na [http://www.pant.cz/UserFiles/files/sbornik\\_pant\\_pdf.pdf](http://www.pant.cz/UserFiles/files/sbornik_pant_pdf.pdf)

<sup>495</sup> SASÍNOVÁ, Petra. Učte o zločinech komunismu, vyzývají učitelé kolegy [online]. *Aktuálně.cz*, 11. 12. 2008 [cit. 22. 6. 2014]. Dostupné z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/ucte-o-zlocinech-komunismu-vyzyvaji-ucitele-kolegy/r~i:article:624629>

<sup>496</sup> Tamtéž. KSČM získala v krajských volbách roku 2008 téměř dvojnásobný počet mandátů oproti předchozím volbám a vytvořila s ČSSD koaliční vládu. Důležitým referenčním rámcem pro hodnocení minulosti v regionu je v celorepublikovém srovnání vysoká nezaměstnanost a úpadek prestiže hornického povolání.

<sup>497</sup> Tamtéž.

<sup>498</sup> Podle Petra Šimíčka má portál v průměru 1200 unikátních návštěv denně a využívá ho 7600 registrovaných učitelů dějepisu a společenských věd. ŠIMÍČEK, Petr. Období socialismu v Československu a Polsku v prostředí portálu Moderní dějiny.cz, ve výukových materiálech a akcích PANT. Srovnej GRACOVÁ, Blažena. Historické prameny ve školní výuce dějepisu ve světle empirických šetření. *Revue Historica*, 2014, č. 2, s. 150–160, zde s. 158.



*komunistických zločinů* ve spolupráci s ČT a *MF DNES*, udělování ceny Jaromíra Šavrdy za svědectví o totalitě aj.).<sup>499</sup> Podle sdružení PANT se Česká republika s dědictvím čtyřicetileté komunistické éry zcela *nevyrovnala*: „Mnozí političtí vězni, lidé z exilu i rodiny obětí komunistické zvěře stále marně čekají na chvíli, kdy představitelé dnešní KSČM vyjádří alespoň politování. Místo toho členové této strany, která je stále součástí Parlamentu ČR, nezřídka prosazují návraty do starých časů,”<sup>500</sup> shrnoval stanovisko sdružení portál Postkomunismus.cz.

Specifická politika paměti, kterou zmíněné iniciativy vnášely do škol a veřejného prostoru, přitahovala mediální pozornost. Posilovala mediální stereotypizaci kvalitní a nekvalitní výuky a generovala nový typ nespokojenosti s dějepisem.

Ambicí projektu *Příběhy bezpráví* bylo prostřednictvím konkrétních příběhů mladým lidem „dát poměrně relevantní informace, jak to tenkrát opravdu bylo.“ Novináři pokrývající první ročník projektu psali o studentech, kteří jsou k pamětníkům pozorní, se zaujetím jim naslouchají, kladou jim otázky. A nechtějí diskuzi ukončit:

„Děti ani nedutají. Na chodbě sice zvoní, ale jede se nepřetržitě přes přestávku. Nikomu to nevadí. (...) Dvě a půl hodiny jim ty děti očima visely na rtech. To někdy nevydrží ani těch pětáctyřicet minut,“ říká spokojeně učitelka dějepisu Ivana Otáhalová ze Základní školy na Jihomoravském náměstí v Brně-Slatině.<sup>501</sup>

S tímto popisem pak kontrastují rétorické figury popisující „běžnou“ výuku podle nudné učebnice:

„Suchý text o období komunistického režimu v učebnicích dějepisu či občanské nauky žáky a studenty příliš k dalšímu poznání netáhne.“<sup>502</sup>

Nepochybuji o tom, že interakce s pamětníkem aktivizovala žáky ve školách, díky projektu *Příběhy bezpráví* mohli žáci i učitelé využít pozitivu projekcí a pamětnických besed (srovnej Kapitola 4). Pamětníci odmítající komunistické „bezpráví“ nicméně aktualizovali minulost do takové míry, že se besedy zcela přirozeně proměňovaly také v diskuzní kluby o současných politických událostech. Do škol jejich prostřednictvím pronikla antikomunistická politika paměti. Politický vězeň Sergej Solovjev v Tanvaldě přirovnal politiku KSČM k reklamě, která „vymývá mozky masám“, v důsledku nerozlišoval mezi členy KSČ v 50. letech a dnešními komunisty: „Ještě před únorem třeba slibovali, že podpoří podnikání. Pak byli u vesla a přišel konec. Klamou, klamou a klamou. To jim zůstalo. Je to v nich.“<sup>503</sup>

<sup>499</sup> Ostrava se ponořila do totality. CT24, 16. 11. 2009. WIRNITZER, Jan – NAVARA, Luděk. Připomeňte si díly seriálu Abeceda komunistických zločinů [online]. 3. 7. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://zpravy.idnes.cz/pripomente-si-dily-serialu-abeceda-komunistickyh-zlocinu-poe-/domaci.asp?c=A081209\\_143149\\_domaci\\_jw](http://zpravy.idnes.cz/pripomente-si-dily-serialu-abeceda-komunistickyh-zlocinu-poe-/domaci.asp?c=A081209_143149_domaci_jw).

<sup>500</sup> Portál Postkomunismus.cz. V době psaní práce je už odkaz neaktivní a přesměruje čtenáře na nové webové stránky Centra PANT (<https://www.centrum-pant.eu/about>). Poslání sdružení však obsahoval i sborník z konference I mlčení je lež aneb proč je potřebné mluvit a učit o komunistických zločinech (nestr.).

<sup>501</sup> NAVARA, Luděk. Děti, takový byl komunismus. Političtí vězni vyprávějí školákům o životě v komunistické totalitě. *Mladá fronta DNES*, 28. 11. 2005, s. 4.

<sup>502</sup> STŘIHAVKOVÁ, Lenka. Totalitu je třeba připomínat. *Deník Jablonecka*, 18. 11. 2005, s. 17.

<sup>503</sup> STŘIHAVKOVÁ, Lenka. Totalitu je třeba připomínat, s. 17.

Motiv nového projektu využil k dalšímu útoku proti KSČM publicista a budoucí moderátor pořadu *Historie.cs* Vladimír Kučera, který v názorové rubrice *MF DNES* ironizoval názory těch, kteří tvrdí, že se KSČM změnila v demokratickou stranu:

„Vznesme jenom jednu jednoduchou otázku: Kdyby se KSČM stala takovou už docela normální součástí establishmentu (a mnohým by to ani nevadilo) a získala, dejme tomu, místo ministra školství, dovolil by tento ministr, aby na školách besedovali političtí vězni o tom, co prožili v padesátých letech?“<sup>504</sup>

Málokdy se navíc podařilo překročit horizont mediální zkratky a objasnit příběhy v dostatečném dobovém kontextu. Presentace dalšího příběhu Václava Kamaráda v Brně vyvolal dokonce ohrazení předsedy KSČM Vojtěch Filipa. Ten ve svém článku pro *Haló noviny* popsal nový projekt jako další z projevů „primitivního antikomunismu“ a zařadil ho do kontextu politických nátlakových akcí, jako aktuální petici *Zrušme komunisty*. Motivace společnosti Člověk v tísni nevybíravým způsobem diskreditoval, aniž by projevil snahu o věcnou polemiku s příběhem pamětníka, nebo vyjádřil politování nad jeho vězněním:

„MfD popsala jednu z besed následujícím způsobem. Mladá učitelka žákům sdělí: ‚Už jsem vám říkala, jaké to bylo za nacistů. Tady naši hosté vám řeknou, jaké to bylo za komunistů.‘ Nato vystoupí antikomunistický pamětník s tvrzením: ‚Musel jsem jít na sedm a půl roku do vězení. Ptáte se za co? Za to, že jsem souhlasil s prezidentem Benešem.‘ I takto goebbelsovsky je dnes možné na českých školách učit historii. (...) Jde jim o vlastní profit, a proto dělají, co umějí.“<sup>505</sup>

Jakkoliv byl Filipův text tendenční, obavy z šíření antikomunistických postojů byly oprávněné. Diskurz vylučujícího antikomunismu (srovnej podkapitola 2.1.3) k propagaci projektu využili samotní organizátoři. Petr Holeček zachytil v rozsáhlé reportáži z jednoho pražského gymnázia situaci, kdy vzpomínky pamětníka - signatáře Charty 77 - generovala diskuzi o nedostatečném *vyrovnání se s komunismem*. I v tomto případě byla současná politika KSČM asociována s hrozbou (neo)nacismu, dramatický byl popis prozření studentů, že lidé by mohli zapomenout, co se v Československu před rokem 1989 odehrávalo:

„Nerozumí tomu, proč po tom všem, co z doslechu a dnes na vlastní uši slyšeli, se lidé krátce po revoluci nedokázali s komunisty vyrovnat a nevyhlásili je za zločineckou organizaci. Proč se je nepodařilo hned zrušit? Čím si vysvětlujete, že má komunistická strana takovou podporu? Ale vždyť lidi si musí pamatovat, jak to tenkrát bylo, na to nelze zapomenout... Proč se nedaří trestat komunistické pohlaváry? Mají komunisti podporu mladých nebo zaniknou tím, až všichni vymřou?“ střílí jako z praku studenti své horlivé dotazy. ‚Komunistická idea je nyní vizuálně přitažlivá a nebezpečná právě tím, že jí mladí lidé nezažili,‘ sumarizuje profesor Ivo Pohořelý. ‚Podívejte se na neonacisty, taky se myšlenky nacismu vrátily a nikdo to tenkrát nepředpokládal.“<sup>506</sup>

<sup>504</sup> KUČERA, Vladimír. Nevěřte, že už mají rozum. *Mladá fronta DNES - rubrika Názory*, 30. 11. 2005, s. 7.

<sup>505</sup> FILIP, Vojtěch. O účelových tvrzeních a historických faktech. *Haló noviny*, 27. 12. 2005, s. 11. Srovnej NAVARA, Luděk. Děti, takový byl komunismus. *Mladá fronta Dnes*, 28. 11. 2005, s. 4.

<sup>506</sup> HOLEČEK, Petr. Ta dnešní mládež. Jak na jednom pražském gymnáziu probíhal seminář s projekcí dokumentárního filmu z cyklu *Příběhy bezpráví* i následná debata se signatářem Charty 77. *Člověk v tísni*, 02. 12. 2005.

Hroza návratu komunismu stejně jako obranné reakce KSČM na diskurz vylučující tuto stranu z podílu na formování kolektivní paměti české společnosti se naplno projeví v letech 2008 a 2009, kdy si česká společnost připomínala kulatá výročí Pražského jara a Sametové revoluce. Současně, jak jsem naznačil v úvodu práce i v podkapitolách 2.1.2 a 2.1.3 se výrazně polarizovala politická debata o významu předlistopadové minulosti. Lze konstatovat, že v politickém diskurzu se začal právě u příležitosti dvacátého výročí sametové revoluce klást větší důraz na postoje k minulosti, protože i v souvislosti s volebními kampaněmi rezonovaly ve veřejném prostoru konkrétní modely politiky paměti, inscenující svůj vztah ke komunistické minulosti. Jakoby tlak imperativu výročního vzpomínání motivoval aktéry formulovat polarizovaná stanoviska. Výroky vytvářely ve veřejném prostoru dojem, že s výukou dějepisu o komunistické minulosti je cosi v nepořádku, že je třeba ji reformovat, nebo naopak bránit.

Bezprostředním impulsem ke konfliktní debatě o dějepisné výuce byla výzva KSČM k vyváženému výkladu dějin na školách a k aktivnímu postoji veřejnosti proti extremismu. Rasistické a neonacistické projevy ve společnosti výzva propojila s nebezpečím antikomunistického výkladu dějin:

„Odmítněme jejich zkreslování [dějin, pozn. autora] v duchu nejhrubšího antikomunismu, provázené špínou a nenávistí a nově dokonce i výzvou k pogromům, které vedou k nesnášenlivosti a násilí. Protestujme proti účelovým zásahům politických subjektů do vzdělávání našich dětí a mládeže, které se na základě polopравd a lži snaží ovlivnit novodobý výklad historie.“<sup>507</sup>

Širším kontextem obranné formulace výzvy byly stupňující se občanské iniciativy uplynulých let, které požadovaly zákaz KSČM. Prohlášení *S komunisty se nemluví* (2003), petice *Zrušme komunisty* (2005), kniha Adama Drdy a Petra Dudka *Kdo ve stínu čeká na moc* (2006) i petice *Na komunisty si zvykat nechceme!* (2008) komunisty konstruovaly jako stoupence nadčasového zla, které trvale ohrožuje českou demokracii.<sup>508</sup> Posledně jmenovaná petice *Na komunisty si zvykat nechceme!*, která u příležitosti nadcházejícího dvacetiletého výročí Listopadu 1989 oslovila desítky tisíc signatářů, navíc apelovala na vládu a zákonodárce, aby podporovali činnost všech vzdělávacích projektů, které odhalují „zločinnost všech totalitních režimů“. Podnětem pro petici byly výsledky krajských voleb v roce 2008, ve kterých opoziční ČSSD získala na úkor ODS 13 krajů a v řadě krajských vlád zasedla společně s radními za KSČM. Tento „návrat“ komunistů do vlády provázely například v Moravskoslezském kraji medializované občanské protesty, mobilizující veřejnost k tomu, aby k obdobné politické konstelaci nedošlo při nadcházejících parlamentních volbách<sup>509</sup> (srovnej podkapitola 2.1.2).

Ve výzvě KSČM byly explicitně jmenovány Ústav pro studium totalitních režimů, Konfederace politických vězňů a společnost Člověk v tísni, které měly svými přednáškami a projekty v roce 20. výročí listopadu 1989 manipulovat poznáním a myšlením učitelů a

<sup>507</sup> Výzva Odborné sekce školství ÚV KSČM k aktivnímu postoji veřejnosti proti antikomunismu, neonacismu a rasismu [online]. Praha, 10. ledna 2009.

<sup>508</sup> SLAČÁLEK, Ondřej. Léčba nemoci a splácení dluhu, s. 115.

<sup>509</sup> PLEVA, Martin. Lidé řekli komunistům Ne [online]. MORAVSKOSLEZSKÝ deník.cz, 13. 11. 2008 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [https://moravskoslezsky.denik.cz/zpravy\\_region/20081113\\_kraj\\_hejtman\\_palas\\_ostrava.html](https://moravskoslezsky.denik.cz/zpravy_region/20081113_kraj_hejtman_palas_ostrava.html).

mládeže. Výzva končila apelem k objektivnímu výkladu historie. V rozhovoru pro server Aktuálně.cz předsedkyně odborné sekce KSČM Marta Semelová detailněji vysvětlila, že přece každé historické období má i pozitivní rysy. „Učebnice by měli tvořit historici a nahlížet přitom na události z různých pohledů. Ne jen vidět negativní stránky všeho, co se dělo v poválečném období.“<sup>510</sup>

Jak média k výzvě přistupovala? Server Aktuálně.cz doplnil zprávu reakcí Karla Strachoty, ředitele projektu *Příběhy bezpráví*, obviněného z antikomunistické manipulace mládeže. Strachota konstatoval, že jediný, kdo za uplynulé čtyři roky jeho projekt kritizoval, byl komunistický tisk a politici KSČM. „Například její předseda Vojtěch Filip v souvislosti s naším projektem užil termín ‚goebbelsovské učení historie‘, poslankyně KSČM Ivana Levá hovořila o ‚rozeštvávání české společnosti‘, Haló noviny psaly, že ‚mozky malých dětí budou systematicky hněteny‘ a ‚mozek dětí má být vymyt, lež za lží vsunuta‘,“<sup>511</sup> uvedl v rozhovoru Strachota.

Bez ohledu na obsah odborného semináře, který výzvě předcházela (a s jehož obsahem se odborná ani širší veřejnost neměla jak seznámit) byla výzva v mediálním prostoru samozřejmě propojena s výsledky krajských voleb a aktuálními volebními preferencemi KSČM. Redaktorka Lenka Smyčková v článku opatřeném bulvárním titulkem „Komunisté útočí: vymýváte dětem mozky, vyčítají školám“ současně interpretovala komunistickou iniciativu jako hrozbu politického ovlivnění výuky dějepisu na školách:

„Česko si letos připomíná dvacáté výročí Sametové revoluce. Neziskové organizace chystají nové programy, nejen pro školy. A komunisté v krajských volbách posílili. V některých krajích jsou v radničních koalicích a kraje jsou zřizovateli většiny středních škol. Myšlenky, které dřív padaly jen na stranických sešlostech, prezentují zcela veřejně. Jak přesně se pokusí zabránit, aby se ve školách učilo to, s čím nesouhlasí, ale zatím netuší.“<sup>512</sup>

Obvinění z účelového výkladu minulosti odmítli nejen zástupci osočovaných institucí, ale v *Lidových novinách* a na svém blogu také ministr školství Ondřej Liška.<sup>513</sup> Politický vězeň Leo Židek, častý návštěvník školních besed na Ostravsku, se stejně jako celá Konfederace politických vězňů v reakci na výzvu znovu přihlásil k zásadnímu antikomunismu, který odsoudil komunismus „globálně jako zlo“.<sup>514</sup>

---

<sup>510</sup> SMYČKOVÁ, Lenka. Komunisté útočí. Vymýváte dětem mozky, vyčítají školám [online]. *Aktuálně.cz*, 21. 1. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/komuniste-utoci-vymyvate-detem-mozky-vycitaji-skolam/r~i:article:627569/>

<sup>511</sup> Tamtéž.

<sup>512</sup> Tamtéž.

<sup>513</sup> LIŠKA, Liška. Komunisté milují dějiny. Ale po svém [online]. 30. 1. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://blog.aktualne.cz/blogy/ondrej-liska.php?itemid=5749>.

<sup>514</sup> ŽIDEK, Leo. Stanovisko Konfederace politických vězňů ČR k výzvě odborné sekce školství ÚV KSČM [online]. 27. 1. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.kpv-cr.cz/stanovisko-konfederace-politickych-veznu-cr-k-vyzve-odborne-sekce-skolstvi-uv-kscm/>.

Celkově se diskurzivní prostor polemiky vyznačoval zřetelným symptomálním čtením mediálních výroků,<sup>515</sup> při kterém aktéři přistupovali k názorovým oponentům s viditelným předporozuměním. Následně reagovali na motivace a předpoklady, které v textech sice nebyly explicitně formulovány, ale které bylo možné rekonstruovat také na základě dřívějších mediálních výroků. Např. požadavek Marty Semelové k nepochopitelné a multiperspektivní výuce dějin byl asociován s jejími dřívějšími výroky o Klementu Gottwaldovi a vývoji stalinistického Československa v 50. letech. Čtenáři měli sedimentovanou zkušenost s dřívějšími texty a bulvarizujícími titulky o tom, že například mladí komunisté obdivují Gottwalda, zatímco Miladu Horákovou považují za zločince.<sup>516</sup> Výzva samotná nebyla recipována jako příspěvek do diskuze o stavu výuky, ale jako snaha komunistů relativizovat kolektivní zodpovědnost komunistů za porušování lidských práv a pronásledování politických odpůrců před rokem 1989. V tomto duchu formuloval svou odpověď i Petr Šimíček, učitel dějepisu z gymnázia Olgy Havlové v Ostravě-Porubě a aktivní člen sdružení PANT:

„Lidé záhadně mizeli v kriminálech, pracovních táborech, byli bití, mučeni, ponižováni a také zabíjeni. Mnozí byli vyhnáni ze země, jiní se útekem zachránili. Je-li dnes někdo přesvědčeným antikomunistou, antinacistou a antifašistou, hájí lidská práva, svobodu, parlamentarismus, právní řád a logicky odmítá ty, kteří tyto hodnoty ohrožují či relativizují.“<sup>517</sup>

Ve své reakci interpretoval Petr Šimíček iniciativu KSČM jako součást politického boje strany, která touží po návratu k moci a snaží se mobilizovat své příznivce k solidaritě. Odmítl znepokojeně osočení učitelů z manipulování mládeže a svým popisem běžné dějepisné hodiny založil identitu kvalitního učitele na otevřeném a diskuzním přístupu k historii, který je podložen studiem pramenů. Pro srovnání se současnou situací přitom využil normalizační výuku dějepisu, aby jasně zdůraznil diskontinuitu mezi minulostí a přítomností:

„Vždy mi byla cizí jakákoliv dogmatika. To mohou potvrdit mí studenti i absolventi, mezi nimiž bylo kdysi rovněž několik členů Komunistického svazu mládeže. I oni mohli v semináři své názory předestřít a svobodně o nich diskutovat se mnou i se svými spolužáky. Já jsem během svých studií na gymnáziu za komunismu v letech 1985—89 takovou šanci nikdy neměl. Normalizační výklad dějin byl normativně určen, o mnohých událostech se nesmělo mluvit vůbec, některé byly zásadně překrucovány a jiné události marginální povahy byly nekriticky zveličovány a oslavovány.“<sup>518</sup>

Závěrem Šimíček hodnotil mediální výstupy „soudružky učitelky“ Semelové jako snahu podsouvat dnešním učitelům metody a návyky, na něž byli komunisté zvyklí v letech totality. Zdůraznil zároveň význam uchovávání historické paměti u příležitosti výročního roku:

---

<sup>515</sup> Pojem si vypůjčuji z díla francouzského filozofa Louise Althussera. Označuji jím čtení textu, při kterém je možné nahlédnout skryté významy prostřednictvím symptomů – chyb a vnitřních rozporů, které jakoby odhalují další rovinu diskurzu. Srovnej KUŽEL, Petr. *Filosofie Louise Althussera. O filosofii, která chtěla změnit svět*. Praha: Filosofia, 2014.

<sup>516</sup> ŠTÁSTNÝ, Ondřej. Dorost KSČM: Gottwald by hrdina, Horáková zločinec. *Mladá fronta DNES*, 15. 11. 2008, s. 3.

<sup>517</sup> ŠIMÍČEK, Petr. Mráz přichází z ÚV KSČM aneb arogantní výzva Odborné sekce školství [online]. 25. 1. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.dcery.cz/?nid=714>.

<sup>518</sup> Tamtéž.

„Zatímco každý slušný člověk a demokrat si v letošním „devítkovém“ roce vzpomene na absolutní oběti Jana Palacha a Jana Zajíce v lednu a únoru 69‘, na brutální zákroky komunistických bezpečnostních sil v době Palachova týdne 89‘, na násilné rozhánění protinormalizačních demonstrací v srpnu 69‘, na mlácení vysokoškolských studentů 17. listopadu 89‘ v pražských ulicích, noví jiní komunisté z KSČM v čele se svými vzdělávacími odborníky budou křísit starý dogmatický slovník a lhát a lhát a lhát... Nám i sami sobě.“<sup>519</sup>

Na reakci Petra Šimíčka můžeme ilustrovat významnou generační perspektivu učitelů, dospívajících v 80. letech a prožívajících listopad 1989 jako generační zážitek. Šimíček se nebál vyjádřit veřejně své občanské a politické postoje. K období komunistické diktatury přistupoval s jasným předporozuměním, ve svých veřejných výrocích odmítal obvinění z ideologizace vlastní práce v hodinách dějepisu. Svou preferenci skupinové paměti, kterou považoval za legitimní pro formování názorů mladé generace na komunistický režim, dal najevo i tím, že k publikování článku využil web občanského sdružení sdružujícího dcery politických vězňů 50. let. Sám pocházel z rodiny zasažené perzekucí, jeho prastrýc byl odsouzen v politickém procesu Buchal a spol. na 12 let, z nichž 10 strávil v uranových lágrech.<sup>520</sup>

Obava z komunistické manipulace dějin se potvrzovala dalšími redakčními články. Například *MF DNES* připravila duel dvou učitelek - ředitelky pražského gymnázia Jitky Kendíkové a komunistické poslankyně KSČM Soni Markové. Sugestivní otázky autora podsouvaly oběma učitelkám hodnocení (Stalin jako nejmasovější vrah dějin, období po roce 1948 jako „totalitní zvůle“), zaměřovaly se na exponované okamžiky politických dějin a symbolická místa paměti (Milada Horáková, 1968, Jan Palach) a vytvářely uzavřené diskurzivní pole, vůči kterému se snažila Marková vymezovat. Upozorňovala na potřebu nahlížet události v dobovém kontextu, měla potřebu tematizovat i další stránky života ve státním socialismu (například sociální zabezpečení, bydlení). Její strategie však nebyla zcela úspěšná i proto, že používala zavádějící srovnání (Milada Horáková a manželé Rosenbergovy).

Poslední slovo v duelu však měla symbolicky vždy Jitka Kendíková, která stvrzovala stabilní interpretace, stejně jako historik Jiří Pernes, který byl povolán jako arbitr pravdivosti. Odpovědi Markové zhodnotil jako snahu zpochybnit „totalitní charakter“ režimu. „Pokud dovolíme takové učení dětí, ošklivě na to doplatíme,“ zakončil svůj verdikt. Přitom některé odpovědi Markové byly naprosto legitimní interpretace. Například na otázku „Jan Plach je považován za hrdinu. Měla jeho smrt cenu?“ odpověděla, že každé hnutí musí mít své hrdiny, ona by však „hrdina“ neříkala. Projevila lítost nad ztrátou života mladého člověka a vyjádřila přesvědčení, že jeho oběť byla bohužel marná a své myšlenky by lépe pomohl, kdyby zůstal na živu. Redakce v perexu zdůraznila, že komunistické pojetí výuky je stále založeno na manipulaci s fakty a opatřila článek bulvarizujícím a zavádějícím titulkem „Palach není hrdina, učí komunistka“. Marková přitom ve školství kvůli práci poslankyně nepůsobila od roku 2002.<sup>521</sup>

---

<sup>519</sup> Tamtéž.

<sup>520</sup> Rozhovor s Petrem Šimíčkem, Ostrava, 10. 7. 2018.

<sup>521</sup> SUCHOMEL, Petr. Palach není hrdina, učí komunistka. *MF DNES*, 21. 2. 2009, s. A3.

K čemu mohl sloužit tento významový posun v titulku? Spíše nereálná hrozba ideologického ovlivňování mládeže ve školách se tím objektivizovalo do reálného nebezpečí, že k manipulaci ve školách dochází. Soňa Marková ale reagovala vlastním článkem v *Haló novinách* a upozornila, že výběrovým způsobem s fakty pracoval také novinář Petr Suchomel, který ji oslovil kvůli rozhovoru o neobjektivitě učebních textů. Připravila mu učebnice i studijní materiály z univerzitních seminářů pro učitele. Že bude využita k symbolickému duelu a diskreditaci, netušila:

„Mojí snahou bylo podat co nejvíce důkazů o neobjektivních textech, z kterých mohou žáci v určitém případě, pokud učitelé nebudou mít snahu informace doplnit, získat nepřesné poznatky o naší novodobé historii. Pan redaktor si z našeho povídání vybral jen části mých odpovědí a ty, které se mu nehodily do předem připraveného scénáře, úplně vynechal. Aby byla moje dehonestace úplná a zavděčil se co nejvíce, mluví o mé absolutní absenci hodnot. Jde však spíše podle mého názoru o absolutní nepochopení z jeho strany. Moje slova o hodnotě lidského života, o odsouzení jakéhokoliv porušování práv a humánních zásad, a také o důrazu na povinnost učitele předkládat žákům všechna fakta v historickém kontextu tak, aby si mohli a uměli vytvořit svůj názor, si snad zrovna takto vysvětlit nemohl.“<sup>522</sup>

K polarizaci a zpolitizování diskurzivního pole nicméně aktivně přispíval i ministr školství Ondřej Liška. Značný zájem médií poutala tisková konference organizace Člověk v tísni, která reagovala nepřímo na výroky komunistů a již se ministr Liška účastnil. Hlavní náplní konference byla prezentace šetření Člověka v tísni o životním stylu a hodnotách středoškolské mládeže, ze kterého vyplývalo, že tři čtvrtiny středoškoláků o období let 1948–89 neví nic nebo téměř nic. Čtyři z deseti dotázaných současně hodnotili toto období lépe nebo srovnatelně se současností. Někteří novináři interpretovali znalosti jako katastrofální.<sup>523</sup>

Ministr školství Ondřej Liška odmítl, že by současná výuka byla vyučována neobjektivně, naopak z ideologizace výuky před rokem 1989 obvinil komunistický režim.<sup>524</sup> Přislíbil, že ministerstvo do podzimu zveřejní metodický pokyn, který bude akcentovat výuku dějepisu dvacátého století, především jeho druhé poloviny.<sup>525</sup> Ačkoliv obsahově metodické doporučení jen shrnulo školské veřejnosti známé principy výuky soudobých dějin, doplněné o odkazy na konkrétní projekty (ministerstvo si ostatně za pokyn vysloužilo kritiku ze strany ASUD),<sup>526</sup> na stránkách *Haló novin* ministrova iniciativa potvrdila obavy z politicky motivovaného zkreslování komunistické minulosti v současné výuce. Dokladem toho měl být mj. také fakt, že zatímco členové Konfederace politických vězňů besedují ve školách

<sup>522</sup> MARKOVÁ, Soňa. Praktiky pana Suchomela. *Haló noviny*, 6. 3. 2009, s. 5.

<sup>523</sup> *Jeden svět na školách - Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách*. DOUBRAVA, Lukáš. Znalosti žáků o naší novodobé historii jsou katastrofální. *Učitelské noviny*, 2009, č. 6. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1627> [cit. 3. 3. 2019]. Srovnej podkapitola 2.1.4.

<sup>524</sup> KUBÁLKOVÁ, Pavla. Liška: Výuka novodobých dějin se zlepší. *Lidové noviny*, 31. 5. 2009, s. 5.

<sup>525</sup> NOVÁK, František. Jak učit o komunistických lágrech a normalizaci [online]. *Respekt.cz*, 2. 2. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://Respekt.iHNed.cz/fokus/c1-35750350-jak-ucit-o-komunistickych-lagrech-a-normalizaci>.

<sup>526</sup> O konfliktním potenciálu soudobých dějin, který pramení z neuzavřenosti jejich interpretace, pojednávaly například již zmiňované práce britského historika a didaktika Roberta Stradlinga, dostupné českým učitelům na stránkách MŠMT. Srovnej text *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*.

pravidelně, členové jiných sdružení - např. Klubu českého pohraničí, sdružujícího bývalé pohraničníky - nejsou zváni.<sup>527</sup>

Diskuze o tom, která pamětnická skupina má nárok na to navštěvovat besedy, zůstávala často uvězněna v antagonismu buď – anebo. Sympatizanti *Příběhů bezpráví* přizvání komunistů do diskuze na školách považovali za nemístné až absurdní. Karel Strachota s odkazem na apolitický charakter škol odmítal, že by měl být na besedy zván člen jakékoliv politické strany. Později požadavky zvát komunisty do diskuze srovnával se situací, kdy by o nacismu přišel diskutovat popírač holocaustu:

„Osobně si myslím, že na besedu s žáky základních a středních škol, kteří mají o poválečném období často jen mlhavé povědomí, skální komunisté nepatří. K diskusi by ničím nepřispěli, přišli by lhát. Zkuste si představit, že byste na debatu o nacismu přivedli zatvrzelého popírače holocaustu. Proč? Do matematiky taky nepozvete pomatence, který tvrdí, že krychle je kulatá.“<sup>528</sup>

Proti tomuto přístupu se vymezil například Petr Zídek v *Lidových novinách*. Interpretoval rozdílné vzpomínání na komunismus jako přirozený jev, konstrukci binárních kategorií problematizoval tím, že i lidé, kteří oceňují demokracii více než diktaturu, mohou mít na komunismus pozitivní vzpomínky. Dějepis by podle něj neměl být nástrojem vítězů, ale prostorem pro svobodnou diskuzi o různých stránkách minulosti. Nicméně také on proti ideově vyhraněnému pamětníkovi - politickému vězni - staví v symbolické třídě pamětníka z vyhraněného protinázorového proudu - Klubu českého pohraničí. Závěr jeho textu současně vyznívá nejednoznačně až ironicky - jakoby bylo předem jasné, že žáci stejně poznají, čím vzpomínky jsou ty srávné:

„Ano, komunismus byl ‚příběhem bezpráví‘, ale měl zároveň také mnoho dalších dimenzí. A v dějepise by se o všech mělo co nejsvobodněji mluvit. (...) Má-li ale dějepis nějaký smysl, pak právě v tom, že ukazuje relativitu všech historických pravd, nabízí pohledy poražených a vybízí studenty k vlastnímu kritickému myšlení. Proto by do škol měli chodit na besedy nejen členové Konfederace politických vězňů, ale třeba také bývalí pohraničníci z Klubu českého pohraničí. Nemějme strach, že by si studenti s pomocí svých učitelů nedokázali vybrat.“<sup>529</sup>

Téma výuky komunistické diktatury se vrátilo do veřejné polemiky o dva měsíce později, když komunisté textem *Zajímalo by nás...*<sup>530</sup> kritizovali jednostrannost učebnicových výkladů. Autoři nejvíce napadaných učebnic renomovaní historici Jan Kuklík a Vladimír Náleverka obsahy svých učebnic dokázali erudovaně hájit, zatímco setrvali na půdě argumentace historickými fakty.<sup>531</sup> Naproti tomu samotná analýza učebnicových textů nebyla opatřena

<sup>527</sup> ŠTOFANOVÁ, Anna. Pamětníci do škol?!. *Haló noviny*, 13. 2. 2009, s. 14 (Příloha 4). Srovnej O výuce dějepisu a manipulaci s historií. *Haló noviny*, 16. 11. 2009, s. 3.

<sup>528</sup> BRATINKA, Ondřej. Na laskavé zobrazování normalizace jsem alergický. *Lidové noviny, Příběhy bezpráví – komerční příloha*, 29. 10. 2010, s. 1. Shodně se Strachota vyjádřil v úvodu příručky *Nástroje normalizační moci* (s. 6). Srovnej KOMÁREK, Martin. Příběhy bezpráví v tísni. *Literární noviny*, 29. 11. 2012, s. 4.

<sup>529</sup> ZÍDEK, Petr. Potíže s pamětníky. *Lidové noviny, Orientace – Salon*, 14. 2. 2009, s. 22.

<sup>530</sup> K dnešním učebnicím. *Zajímalo by nás...* 2. 3. 2009, nestr. V současnosti je text dostupný na stránkách Komunistického svazu mládeže. <http://www.ksm.cz/historie/k-dnesnim-ucebnicim-zajimalo-by-nas-.i.html>

<sup>531</sup> DRCHAL, Václav. Komunisté chtějí měnit učebnice [online]. *LIDOVKY.cz*, 6. 3. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://www.lidovky.cz/komuniste-chteji-menit-ucebnice-dal-/zpravy-domov.aspx?c=A090306\\_202558\\_ln\\_domov\\_tma](http://www.lidovky.cz/komuniste-chteji-menit-ucebnice-dal-/zpravy-domov.aspx?c=A090306_202558_ln_domov_tma)



jedinou poznámkou či odkazem na zdroj informací. S historickými učebnicemi v ní autoři v extrémních případech polemizovali básní Jaroslava Seiferta nebo účelově sestavenými ekonomickými statistikami.<sup>532</sup>

Ideologickou zaslepenost autorů komunistických výzev kritizoval veřejně z vlastních řad jen historik Josef Heller v otevřeném dopise, kterému se však nedostalo širší medializace. Heller shodně se Semelovou tvrdil, že polistopadová výuka dějepisu je v ideologické persvazi účinnější, než byla výuka před rokem 1989. Sebekriticky dodal, že spoluvíníkem dosavadního neutěšeného stavu je i levicová historiografie, která nedokázala za dvacet let zprostředkovat veřejnosti realističtější hodnocení komunistického odboje nebo sociální politiky. Konstatoval však také, že kvalifikovaně kritizovat výuku historie nelze na základě ideologické zaslepenosti, emocí a předlistopadových mýtů.<sup>533</sup> Ve článku *Naše pravda* pak rozvedl svou argumentaci, v čem se současná ideologická persvaze ve školství liší od té před listopadem 1989:

„Před Listopadem bylo totiž působení tehdejšího řídicího aparátu namnoze formální, byrokratické, zahrnovalo sice různé zákazy a příkazy, ale nezasahovalo tolik vnitřní svět učitelů i dětí, do kterého s oficiálními dogmaty pronikaly i naprosto pravdivé poznatky skutečného marxismu. Společnost byla vůči některým ‚hloupostem‘ oficiální ideologie dosti rezistentní a s léty čím dál tím víc. Dnes je vliv vládnoucí ideologie obnovené buržoazie těžko fakticky postižitelný, ale naprosto nemilosrdný a všepronikající, kdo má jiný názor, skončí pod neformálním tlakem, respektive se jeho názor k dětem či studentům nedostane.“<sup>534</sup>

Symptomální čtení výroků, provázená také jejich dezinterpretací, byla běžnou praxí roku 2009. Média se pochopitelně zajímala například o to, jak se výzkumu a vzdělávání věnuje nedávno zřízený Ústav pro studium totalitních režimů – v médiích byl zmíněn v průběhu roku podle mediálního archivu celkem 1567krát.<sup>535</sup> Na prosincové konferenci, jejímž námětem bylo i vzdělávání učitelů, lektor z Oddělení vzdělávání Jaroslav Pinkas upozornil na to, že v české společnosti se zvolna „rozpadá“ konsenzus o předlistopadové minulosti. Učitelé zejména v regionech se setkávají také s pozitivním hodnocením předlistopadové minulosti, kterou si žáci přinášejí z rodinných vyprávění. Pinkas přibližoval, jak mohou vzdělávací aktivity ÚSTR učitelům pomoci tato rozdílná hodnocení metodicky zvládnout a vyjádřil domněnku, že učitel někdy ve škole může vystupovat nejen jako odborník, ale podělit se také o svůj osobní názor: „I učitel má ale právo zastávat vlastní názor jako občan a pokud se necítí být kompetentní takto vystupovat před žáky, nelze ho k tomu nutit, dodal. Děti podle Pinkase reprodukují rodinné paměti, rodinnou historii. A chybou by bylo jim říkat, že rodiče nemají pravdu.“<sup>536</sup> V rozhovoru pro Český rozhlas zopakoval, že univerzální řešení, jak si poradit s pluralitou interpretací, neexistuje a že rozhodně nemá ambici tuto situaci autoritativně hodnotit.<sup>537</sup>

<sup>532</sup> K dnešním učebnicím. Zajímalo by nás... 2. 3. 2009, nestr.

<sup>533</sup> HELLER, Josef. *Otevřený dopis členům sekce školství odborného zázemí ÚV KSČM, zejména autorovi materiálu „Zajímalo by nás“*. Dostupné z <http://blisty.cz/art/45811.html#heller>. [cit. 3. 3. 2019].

<sup>534</sup> HELLER, Josef. *Naše pravda*. *Haló noviny*, 20. 4. 2009, č. 15, s. 2.

<sup>535</sup> Archiv Mediasearch, klíčové slovo „Ústav pro studium totalitních režimů“.

<sup>536</sup> ČTK. Když žáci říkají, že komunismus byl „fajn“. *Lidové noviny*, 22. 12. 2009, s. 5.

<sup>537</sup> Přibývá dětí, které si myslí, že za komunismu se nežilo špatně. *ČRo 1 – Radiožurnál*, 21. 12. 2009, 21:00.

Mediální diskurz Pinkasova slova zvýznamnil tak, že učitelé si „nevědí rady“ s tím, že komunismus byl „fajn“<sup>538</sup> a v komunistické tisku byl ÚSTR a jeho zaměstnanci dokonce označeni za nástroj „převýchovy“ učitelů. V rozporu s původní intencí bylo Pinkasovi podsouváno, že ho absence konsenzu ve společnosti „trápí“ a „zjevně se mu nelíbí“. „Ano, i tento pán je učitel,“ utvrdily své čtenáře v tendenční ideologizaci výuky *Haló noviny*.<sup>539</sup>

Dílčí shrnutí: V průběhu roku 2009 byla v médiích opakovaně artikulována hrozba ideologické (komunistické i antikomunistické) manipulace mládeže, provázená oboustranným obviňováním z „účelových dezinterpretací a lží“ mezi zastánci konkurenčních hodnocení komunistické minulosti. Polemika nezprostředkovala veřejnosti ani tak reálný obraz výuky, jako spíše ukázala, že polarizovaná stanoviska měla souvislost s laickou představou o tom, že dějepisná výuka je samozřejmým nástrojem snadné manipulace mládeže. Výroky namířené proti KSČM odpíraly komunistům legitimitu přispívat svou skupinovou pamětí do historického lexikonu, zatímco politiky paměti jiných politických stran nebyly v mediálním mainstreamu tematizovány, natož kritizovány. Polarita mediálních výroků *de facto* znemožnila nepředpojatou reflexi antikomunismu ve vzdělávání nebo diskuzi mechanismů marginalizace určitých témat v učebnicových výkladech.

Je paradoxní, že komunisté na jednu stranu kritizovali neobjektivní výklad minulosti, současně nedokázali nabídnout metodické texty, které by splňovaly standardy výukových přístupů, ukotvených v principu multiperspektivity. Tento rozpor mezi objektivistickým pojetím historie a reálně existující pluralitou historických interpretací ve společnosti i v samotné KSČM dokládá i závěrečná poznámka stranické teoreticko-ideologické konference, konané v Praze na podzim 2015: „Na období 1945–1989 nemáme sjednocený pohled a výklad my sami, zvláště na některé roky či historické mezníky a osobnosti. Těžko potom požadovat „objektivní výklad“ moderní historie, pokud sami vykládáme příčiny, průběh a výsledky různě.“<sup>540</sup>

### 3.6 Spory o totalitu a každodennost 2009–

„Pokud je antikomunismem míněn kritický postoj ke komunistické ideologii a odmítání komunistické politické praxe, pak ano, jsme antikomunisté. Neprovozujeme ale na školách propagandu, pouze v naší práci vycházíme z přesvědčení podpořeného osobní zkušeností i historickým výzkumem, že režim, který tu v letech 1968–1989 fungoval, lze bez pochybností označit za diktaturu. (...) Obhájce předlistopadového režimu neoslovujeme, v našich publikacích jim prostor nedáváme a do škol je nezveme, protože to nepovažujeme za správné. Žijeme ve svobodné společnosti, tito lidé mají v médiích dost prostoru, a pokud se studenti chtějí s jejich názory seznámit, stačí jim několik kliknutí na internetu. Měli bychom obhájce diktatury vodit do vyučovacích hodin? Připadalo by snad někomu normální, aby

<sup>538</sup> ČTK. Učitelé si nevědí rady s názory žáků, že komunismus byl „fajn“. *Ceskenoviny.cz*, 21. 12. 2009.

<sup>539</sup> „Antitotalitní“ ústav převychovává učitele. *Haló noviny*, 22. 12. 2009, s. 2.

<sup>540</sup> Informace o možnostech omezení politického ovlivňování dětí ve školách a diskriminace dětí či pedagogů z ideologických, náboženských, rasových, etnických a dalších důvodů. In: *O současném stavu a perspektivách komunistického hnutí v České republice. Sborník vystoupení na 41. pražské teoreticko-politické konferenci* (rukopis), s. 141nn.

dejme tomu studenti gymnázií debatovali o období nacismu s popírači holocaustu nebo s neonacisty jako s představiteli respektabilního „názorového proudu“?<sup>541</sup>

Karel Strachota, *Nástroje normalizační moci*, 20012, s. 6

Dvacetileté výročí listopadu 1989 připomněly stovky škol promítáním dokumentárních filmů a besedami s politickými vězni a disidenty, kteří „vzdorovali totalitě.“<sup>542</sup> Mnohé školy s ohledem na kulaté výročí pořádaly z vlastní iniciativy projektové retro dny, které žákům přibližovaly také každodenní život socialistické školy. Inscenace minulosti mohla na školách ze vzdělávacího hlediska skončit dosti rozporuplně. Petr A. Bílek nazval například hry na pionýry „panoptikem směšných a nesmyslných obrazů“.<sup>543</sup> Metodicky dobře vybavení učitelé však zapojili do projektů vlastní badatelskou práci žáků, rozvíjející i jejich prezentační dovednosti. Mnozí učitelé se pro své žáky stali současně pamětníky a podělili se o své zážitky z listopadové revoluce i normalizační každodennosti. Komunitní význam projektů, které zásluhou škol a paměťových institucí do mnoha rodin poprvé od revoluce vnesly možnost nepředpojaté mezigenerační reflexe normalizace, je nepochybný.<sup>544</sup>

Kritická reflexe nejen komunistické zkušenosti, ale zejména polistopadové transformace a politické kultury byly charakteristickým rysem výročního vzpomínání ve veřejném prostoru. Americký politolog Conor O'Dwyer si ve své studii povšiml nebývalé aktivity občanské společnosti. Zatímco oficiální vzpomínkové akty politiků byly ve srovnání s dalšími postkomunistickými zeměmi spíše formální, studenti i občanskí aktivisté (iniciativa Inventura demokracie, sdružení Opona aj.) vyjadřovali otevřeně svou frustraci z politického vývoje posledních let a svými happeningsy či diskuzními setkáními navázali na disidentskou anti-politickou kritiku reálné politiky ve snaze znovuobjevit ideály sametové revoluce a zlepšit politickou situaci v zemi.<sup>545</sup>

Významným fenoménem české vzpomínkové kultury, který zřetelně dokládá proměnu interpretačních rámců minulosti na sklonku první dekády nového milénia, se od začátku školního roku stal seriál České televize *Vyprávěj*. Seriál s motem „v každé době toužíme po štěstí“ perspektivou rodinné paměti zachytil šedesátá, sedmdesátá a osmdesátá léta 20. století. Po celou dobu vysílání v letech 2009–2012 si udržel pozici nejoblíbenějšího seriálu v anketě TýTý a vytvářel kolem sebe rozsáhlou síť mediálních ohlasů a diskuzí. Oblibu seriálu je možné interpretovat jako důsledek (n)ostalgie retro vlny, která se projevila i v masovém reprízování

<sup>541</sup> DRDA, Adam – SAPAROVÁ, Kateřina (ed.). *Příběhy bezpráví. Nástroje normalizační moci. Jeden svět na školách. Metodická příručka*. Praha: Člověk v tísni, 2012, s. 6

<sup>542</sup> DRDA, Adam. *Příběhy bezpráví – příběhy vzdoru*. Praha: Člověk v tísni 2009.

<sup>543</sup> Diskuze o normalizaci a současném vzdělávání, s. 99.

<sup>544</sup> Ukázkou zdařilého badatelsky založeného projektu, který komunitu města i žáky a jejich rodiny obohatil v mnoha ohledech, byl projekt jičínského muzea *Zpátky ni krok*. Viz BÍLKOVÁ, Eva. „*Zpátky ni krok!*“ *Ohlédnutí za výchovně vzdělávacím komunitním projektem realizovaným v Jičíně k 20. výročí Sametové revoluce*. Jičín: Regionální muzeum a galerie v Jičíně, 2010. Srovnej Na „zdravce“ si připomněli události roku 1989. *Prostějovský večerník*, 16. 11. 2009, str. 7. Nebo MÄRC, Josef. Od normalizace k listopadovým událostem. In: BURSÍKOVÁ, Ludmila – MARTINOVSKÝ, Pavel. *Výuka moderních a soudobých dějin*. Praha: ASUD, 2011, s. 30–43.

<sup>545</sup> O'DWYER, Conor. Remembering, Not Commemorating, 1989: The Twenty-Year Anniversary of the Velvet Revolution in the Czech Republic. In: BERNHARD, Michael – KUBÍK, Jan. *Twenty Years After Communism: The Politics of Memory and Commemoration*. Oxford: Oxford University Press, 2014, s. 171–194.

normalizačních seriálů na komerčních televizních kanálech v uplynulých letech (např. *Žena za pultem*, *Okres na severu* nebo opětovné, tentokrát bezkonfliktní uvedení *Třiceti případů majora Zemana*). Kamil Činátl v analýze diváckých ohlasů na seriál *Vyprávěj* dokládá, že k jeho úspěchu u diváků přispěl i fakt, že publikum jeho prostřednictvím prožívalo znovuobjevování předmětů socialistické každodennosti, které spojují ztracenou minulost s přítomností. Tento proces ilustruje jeden z diváckých ohlasů: „Proč se dívám? Nejspíš z nostalgie. Když vidím minisukně, trabanty nebo i obyčejnou pikslu na kafe, evokuje mi to moje mládí.“<sup>546</sup>

Proměna kultury vzpomínání nebyla způsobená pouze fenomény retra a nostalgie, které přispívaly k tomu, že se ve veřejném prostoru obrazy komunistické perzekuce doplňovaly obrazy socialistické každodennosti. Průzkumy veřejného mínění spolehlivě dokládají pokles pozitivního hodnocení společenských změn po roce 1989, související s hospodářskou a politickou krizí na přelomu první a druhé dekády (srovnej podkapitola 2.1.4). Podstatné je znovu na tomto místě zdůraznit, že obrat ke každodennosti měl zřetelné politické konotace a vyvolával negativní reakce nejen na straně některých bývalých disidentů a politických vězňů, ale také v řadách mladých lidí a občanských aktivistů. Svůj protest v rovině sociálního jednání mohli realizovat od roku 2013 například zapojením do nové kampaně společnosti Člověk v tísni *Proti ztrátě paměti*, mající za cíl upozornit na tendence vnímat komunistickou minulost „stále smířlivěji“ a zpochybňovat „zločinnou podstatu“ komunistického režimu.<sup>547</sup> Praxi politiky paměti ovlivňovala postupně ve školách i další sdružení a projekty (*Stopy totality* občanského sdružení Zapomenutí, *Bojovníci proti totalitě pohledem dětí*, *Příběhy našich sousedů* sdružení Post Bellum, *Velké a malé příběhy moderních dějin* ÚSTR aj.),<sup>548</sup> stejně jako specializované weby (*Totalita.cz*, *Nezapomente.cz* občanského sdružení Opona), nicméně žádný z projektů nedosáhl ani zdaleka tak velké mediální pozornosti a zájmu učitelů jako *Příběhy bezpráví*.<sup>549</sup>

A právě na publikacích distribuovaných v rámci projektu do škol můžeme ilustrovat, že se mění povaha konfliktů, které zapojení diskurzu *vyrovnávání se s minulostí* do školní výuky generuje ve veřejném prostoru. Základní diskurzivní posun oproti debatě z první dekády (srovnej předchozí podkapitola) lze identifikovat v charakteru kritiky vzdělávacích iniciativ, která už není artikulována jen komunistickými politiky. Tým *Příběhů bezpráví* pro ročník 2010 připravil publikaci *Mýty o socialistických časech*, která měla za cíl korigovat trend narůstající „nepatřičné shovívavosti“ ke komunistickému režimu, jež měla mít reálný dopad v nárůstu preferencí „vyhroceně populistické“ KSČM. Kniha byla prezentována úvodní tezí, že na

<sup>546</sup> ČINÁTL, Kamil. *Naše české minulosti*, s. 176.

<sup>547</sup> Druhý ročník kampaně *Proti ztrátě paměti* s podtitulem „Komunismus bolí dodnes“ doprovázela v druhé polovině června 2014 řada akcí včetně pietního průvodu na pražský Újezd k Pomníku obětem komunistického režimu. Blíže k záměru organizátorů viz STRACHOTA, Karel. *Proti ztrátě paměti. Memorandum 2014* [online]. [cit. 3.3.2019]. Dostupné z <http://www.protiztratepameti.cz/cs/memorandum-2014>.

<sup>548</sup> Detailní přehled iniciativ a projektů viz HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, s. 50.

<sup>549</sup> Statistika archivu Mediasearch pro klíčové sousloví „Příběhy bezpráví“ (po vyloučení koincidencí) uvádí průměrný počet dvou set zpráv ročně s každoroční výraznou koncentrací v měsíci listopadu.

husákovském režimu nebylo dobrého vůbec nic a „že to dobré, co tehdy vzniklo, vzniklo režimu navzdory.“<sup>550</sup>

Autorské texty publicistů Adama Drdy, Stanislava Škody a Josefa Mlejníka rozebíraly dvanáct mýtů (např. „socialistická škola = kvalitní učitelé“, vzdělání a ukáznění žáci, „vše bylo levnější“, „špičková a všem dostupná zdravotní péče“). Ambicí autorů bylo vyvolat diskuzi a nabídnout čtenářům korektiv idealizovaných a vytěšňovaných vzpomínek, aby se obraz o životě za normalizace nevytvářel na základě „růžově zabarvených vzpomínek, tendenčních dobových komedií či seriálů a nostalgicko-nekritické populární filmové tvorby, která se většinou vyznačuje ‚laskavým humorem‘, ale postrádá jakoukoli reflexi.“<sup>551</sup>

Za čirou demagogii autoři považovali pozitivní hodnocení předlistopadového režimu. I proto knihu uvedli interpretací výzkumu veřejného mínění. Občanům, kteří v průzkumech nehodnotili současný režim jako jednoznačně lepší než ten komunistický, podsouvali „překvapivě rozšířenou neschopnost myslet“, odlišovat ve vzpomínkách podstatné od nepodstatného. Zopakována byla teze, že společnost ztrácí národní paměť, že ochota vyrovnat se s minulostí může být znesnadněna potlačovaným traumatem osobního selhávání v letech normalizace (srovnej podkapitola 2.1.4).

O tom, na jak tenký let při výběru a vyvracení mýtů autoři z metodologického hlediska vstoupili, svědčí vlna kritických komentářů, které se četností vyrovnaly pozitivním ohlasům. Tentokrát s autory nepolemizovali jen příspěvovatelé na stránkách komunistických *Haló novin*, které bylo v předešlých letech možné diskurzivně vylučovat z debaty jako nelegitimní zaujaté oponenty. Novou mýto-tvorbu kritizovali různí autoři v *Deníku Referendum*, historikové i někteří učitelé. Zatímco v dřívějších publikacích zpracovaná témata perzekuce 50. let a různých forem protikomunistického rezistence zprostředkovávala příběhy, které bylo obtížné legitimně zpochybnit (vliv přitom hrála také jedinečnost příběhu konkrétního politického vězně či disidenta a nízká míra sdílení jeho zkušenosti ve většinové populaci), každodennost normalizace byla přítomná v komunikativní paměti velkého množství lidí. Protože autoři publikace vyvraceli mýty osobní zkušeností, dostávalo se jim stejné odezvy i z řad jejich kritiků. Redaktor přílohy Lidových novin *Orientace* a historik Petr Zídek ironizoval jazyk knihy a prohlásil, že proti předsudkům a vzpomínkám komunistů kladou autoři předsudky a vzpomínky vlastní:

„Přístup Člověka v tísní k problémům 70. a 80. let je unikátní. Na zpracování brožury si najal dva publicisty a jednoho politologa, kteří se nikdy nepodíleli na žádném výzkumu daného období ani na toto téma nepublikovali žádný vědecký text. Výsledek podle toho vypadá. Z dvanácti ‚mýtů‘ minimálně polovina žádné mýty nejsou.“<sup>552</sup>

---

<sup>550</sup> DRDA, Adam – MLEJNÍK, Josef – ŠKODA, Stanislav. *Mýty o socialistických časech*, s. 6.

<sup>551</sup> Tamtéž.

<sup>552</sup> ZÍDEK, Petr. Divné mýty o socialismu. *Lidové noviny – Orientace – Pracovna*, 6. 11. 2010, s. 23. Srovnej ŠÍCHA, Jan. Vyprávění o reálsocialismu [online]. *Deník referendum*, 10. 12. 2010 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/7810-vypraveni-o-realsocialismu>. KUBÍČEK, Jan. Černobílá historie aneb Teror hnědé omáčky. [online]. *Deník referendum*, 28. 1. 2011 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/8681-cernobila-historie-aneb-teror-hnede-omacky>.

Formát knihy zpochybnili v médiích poprvé i učitelé, kteří se do projektů Člověka v tísní zapojovali. Učitel základní školy v Litomyšli Stanislav Švejcar ocenil, že kniha zaplňuje určité prázdné místo v oblasti poznávání komunistické diktatury. „Jsou tam však také teze, s nimiž jako učitel dějepisu nemohu úplně souhlasit. Některé názory jsou hodně subjektivní, až zavádějící, vadí mi třeba označení ‚kolaborant‘ pro někoho, kdo svůj život ‚pouze‘ přizpůsobil komunistickému systému,“ dodal pro server *iDNES.cz*.<sup>553</sup> Dagmar Daňková v *Deníku Referendum* polemizovala s kapitolou o socialistickém školství a vyjádřila lítost nad tím, že Člověk v tísní paušalizujícími výroky popřel i cíle některých svých dalších úspěšných vzdělávacích programů.<sup>554</sup> Historik Petr Blažek, který jinak s Příběhy bezpráví dlouhodobě spolupracoval jako odborný konzultant a autor vzdělávacích materiálů, označil knihu za promarněnou příležitost. „Určitě také není dobré oponovat třeba mýtu o úrovni tehdejšího zdravotnictví tím, že na polovině prostoru vymezeného tomuto problému uvedu vlastní zkušenosti z jedné nemocnice,“<sup>555</sup> vystihl slabinu textů Blažek.

Ředitel programu Jeden svět na školách Karel Strachota čelil díky uvedené kritice v mediálních diskuzích novému typu otázek, které spojovaly projekt *Příběhy bezpráví* s politickou propagandou a požadovaly objasnění politické motivace jím vedených vzdělávacích aktivit. Redaktor Václav Moravec ve vysílání rádia Impuls propojil knihu *Mýty o socialistických časech* s dalším projektem – studentskými *Volbami nanečisto*, ve kterých v letech 2008 a 2010 propadly levicové strany. Zatímco pravicovní politici v reakci na volby ocenili zodpovědnou volbu mladých lidí, volební manažer ČSSD Jaroslav Tvrdík studentské volby explicitně označil jako pravicový projekt, namířený proti jeho straně.<sup>556</sup> ČSSD, která v roce 2009 do sporu o komunistickou kritiku výuky výrazně nezasáhla, mohla nyní činnost Člověka v tísní kritizovat jako zásah do apolitického charakteru škol, mající za cíl oslabovat levicové hodnoty. Strachota musel v médiích vysvětlovat, proč vytváří paralely mezi nacismem a komunismem a proč vnímá oslabování kontinuity mezi 50. léty a normalizací jako nebezpečnou relativizaci minulosti.<sup>557</sup>

O rok později doplnila socialistické mýty vzpomínková kniha *Naše normalizace*,<sup>558</sup> opět nahlížející každodennost normalizace perspektivou jasně uchopitelných morálních hledisek života v diktatuře. Vzpomínková edice byla kladně přijata jako cenné svědectví lidí různých profesí i významných osobností společenského života. Avšak současně byla předmětem kritiky

<sup>553</sup> ŘÍHOVÁ, Barbora. Ukáznění pionýři, žadní bezdomovci. Žáci se dozví o socialistických bludech. [online]. *iDNES.cz*, 11. 11. 2010 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://zpravy.idnes.cz/ukazneni-pionyri-zadni-bezdomovci-zaci-se-dozvi-o-socialistickych-bludech-1uc/studium.asp?c=A101111\\_111033\\_studium\\_bar](http://zpravy.idnes.cz/ukazneni-pionyri-zadni-bezdomovci-zaci-se-dozvi-o-socialistickych-bludech-1uc/studium.asp?c=A101111_111033_studium_bar).

<sup>554</sup> DAŇKOVÁ, Dagmar. Mýty o socialistických časech [online]. *Deník referendum*, 18. 11. 2010 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/7361-myty-o-socialistickych-casech>.

<sup>555</sup> Jak vysvětlit socialismus mladým. *Lidové noviny, Orientace/Salon*, 13. 11. 2010, s. 28.

<sup>556</sup> Karel Strachota z Člověka v tísní v Impulzech Václava Moravce. *Rádio Impulz*, 11. 8. 2011, 18:00.

<sup>557</sup> Tamtéž. Srovnej KOMÁREK, Martin. Příběhy bezpráví v tísní. *Literární noviny*, 29. 11. 2012, s. 4.

<sup>558</sup> DRDA, Adam – STRACHOTA, Karel (ed.). *Naše normalizace*. Praha: Člověk v tísní, 2011.

názorová vyhraněnost některých autorů, kteří potvrdili ideový záměr knihy, zatímco odlišné perspektivy byly od počátku vyloučeny.<sup>559</sup>

Příběhy bezpráví na situaci reagovaly tím, že normalizaci věnovaly ročník 2012. V nabídce dokumentárních filmů se objevil debut Karla Strachoty *České děti*, který na příkladu šikany disidenta Petra Placáka přibližoval praktiky StB na samém sklonku režimu. Dokument kombinoval autentické materiály s hranou rekonstrukcí. Další snímek *Nikomu jsem neublížil* nabídl reflexi bývalých důstojníků a spolupracovníků StB, ochotných hovořit na kameru. Třetí film *Hej gusto - z rukopisů Máselné Lhoty 1985* ilustroval tezi, že totalitní moc hystericky potlačovala jakékoliv projevy svobody, byť se jednalo o parodickou písničku. Projekce a besedy doplnila metodická publikace *Příběhy bezpráví - Nástroje normalizační moci*, na jejíž tvorbě se podílela řada historiků, publicistů a učitelů. Metodické materiály přibližovaly žákům mechanismy života v diktatuře.<sup>560</sup>

Publikace a snímky s normalizační tematikou společně s kritikou „mýtů“ každodenního života můžeme zpětně nahlížet rovněž jako specifický odraz probíhajících historiografických diskuzí, vyvolaných kritikou totalitně-historického vyprávění Michala Pullmana a dalších autorů (srovnej podkapitola 2.1.3). Historický výklad vystavěný na binárním vnímání minulosti (demokracie vs. totalita, režim vs. společnost, život v pravdě vs. život ve lži), zdůrazňující mocenský a represivní rozměr normalizačního režimu, se neprosadil v 90. letech pouze v české historiografii a učebnicích dějepisu, ale do značné míry dominoval i ve vzdělávacích materiálech. I v knize *Naše normalizace* Adam Drda v úvodním textu staví do opozice idealizované vzpomínky na prostor „soukromého“ (bezstarostné dětství, kamarádství na vojně, rodinné výlety a oslavy, budování chalupy atd.) a potlačované vzpomínky na prostor „veřejného“ (všudypřítomná cenzura a propaganda, šikanování a kádrování). Na jedné straně je zdůrazňována zásadní kontinuita normalizace s poúnorovým režimem a diskontinuita se situací po listopadu 1989. Současně je odmítána kontextualizace minulosti, charakteristická pro rodinné vzpomínání, která ústí ve zviditelnění nuancí mezi jednotlivými etapami komunistické diktatury a která vede k erozi pojmu „totalita“.<sup>561</sup>

Vnímání rodinných vzpomínek jako nechtěného zdroje historického poznání naznačuje i kontext prezentace výzkumu vztahu středoškoláků k minulosti, který společnost Člověk v tísni realizovala v roce 2012. Publicista a bývalý disident Jan Urban nárůst pozitivního hodnocení předlistopadové režimu mezi středoškoláky zdůvodnil premisou, že „od svých rodičů nedostávají žádné anebo jen velmi kusé, anekdotické informace o této době, zkreslené navíc

<sup>559</sup> GUTH, Jiří. Jejich normalizace [online]. *Deník referendum*, 19. 12. 2011 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/12130-jejich-normalizace>. CERQUEIROVÁ, Andrea. Naše normalizace: Cenné vzpomínky, ale selektivně vybrané [online]. *Kultura 21.cz*, 5. 2. 2012 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.kultura21.cz/literatura/3728-nae-normalizace-cenne-vzpominky-ale-selektivn-vybrane>.

<sup>560</sup> DRDA, Adam – ŠAPAROVÁ, Kateřina (ed.). *Příběhy bezpráví. Nástroje normalizační moci. Jeden svět na školách. Metodická příručka*. Praha: Člověk v tísni, 2012.

<sup>561</sup> DRDA, Adam. Normalizace - co to bylo, In: *Naše normalizace*, s. 8–14. Tento rozpor jsem několikrát zažil jako učitel a lektor a na příkladu socialistické kolektivizace zemědělství se mu věnuji ve článku NAJBERT, Jaroslav. Guarding against the “loss of national memory”: the communist past as a controversial issue in Czech history education. *History Encounters: a journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 2018, roč. 5, č. 2 (v tisku).

jejich tehdejší mládím.”<sup>562</sup> Implicitně je v navazující interpretaci konstatováno, že rodinné prostředí žáků je překážkou kvalifikovaného a správného pochopení minulosti (srovnej podkapitola 2.1.4). Dojem o tom, že rodinné vzpomínky jsou „nespolehlivé“ a učitelé by je měli „korigovat“, vyvolaly i mediální ohlasy 5. letní školy ÚSTR pro učitele dějepisu a společenských věd s podtitulem Dějepis a rodinná paměť.<sup>563</sup>

Konfliktní diskuze nad publikacemi věnovanými socialistickým mýtům a mediální spory o legitimitu rodinné paměti obnažily na první pohled nepatrný, avšak z didaktického hlediska důležitý rozpor mezi cíli a metodami historiografie, resp. oborové didaktiky dějepisu na jedné straně a občanského vzdělávání na straně druhé. Různé aktivity vzdělávacího programu Jeden svět na školách na poli moderních dějin směřovaly v první řadě do prostoru občanského vzdělávání, jehož cílem je zpravidla vyvolání sociální akce.<sup>564</sup> Uvést můžeme například studentské volby, prezentace průzkumů občanské pasivity středoškoláků, udílení Ceny Příběhů bezpráví osobnostem nominovaným studenty nebo kampaň *Proti ztrátě paměti*, při které studenti středních škol procházeli Prahou v muklovských úborech s transparenty „komunismus bolí dodnes“. Mobilizaci občanské angažovanosti mládeže a v jejím důsledku posílení občanské společnosti lze dozajista ocenit.

Negativní přijetí publikací věnovaných socialistické každodennosti však naznačuje problematičnost zvolené vzdělávací strategie, kdy se interpretační schéma života v totalitě, etablované pro výklad 50. let, přeneslo do výkladu života v 70. a 80. letech. Konstrukci pravdy a lži v sugestivní interpretaci minulosti při pamětnických besedách Příběhů bezpráví podrobil metodologicky inspirativní kritice student sociální antropologie Jan Jirsák. Ve své diplomové práci *Strážci paměti* popsal situace, kdy pamětník nebo pedagog vyšli vstříc diskurzivní popptávce besed a historické události jednostranně interpretovali tak, aby byla splněna sociální role antikomunistického pamětníka. V několika konkrétních případech zůstala při besedách věnovaných 50. létům a roku 1968 nezmíněna zkušenost normalizace, která jednoznačnost příběhů pamětníků problematizovala.<sup>565</sup>

Historik Jan Randák dále vyjádřil obavu, že Člověk v tísní právě kampaní Proti ztrátě paměti překročil hranici nepřipustné politické výchovy. Randák kritizuje selektivní zacházení s minulostí, které implikuje představu, že existuje jedna správná historická paměť. Podle něho sami organizátoři kvůli vyloučení některých vzpomínek naplňují hrozbu, před níž varují – vědomě pracují na ztrátě paměti české společnosti. Zamýšlí se zároveň nad nebezpečím „agitace“ i dalších antikomunistických vzdělávacích iniciativ: „Šikovnou distribucí svého obrazu dějin pomyslně dohlíží nad alternativními pohledy na minulost – jejich eventuální opanování veřejného prostoru a cílené pronikání do školních tříd, tedy

---

<sup>562</sup> *Jeden svět na školách - Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách 2012 včetně porovnání s rokem 2009*, s. 49.

<sup>563</sup> JIŘÍČKA, Jan. *Máma a táta se narodili za Husáka*. Srovnej podkapitola 1.2.

<sup>564</sup> Srovnej HARRIS, Richard. *Citizenship and History - Uncomfortable Bedfellows?*, s. 186–196. Upozorňuji nicméně na fakt, že pojem občanské vzdělávání je široký a umožňuje do sebe integrovat kritickou reflexi paměťových praktik. Více by se v tomto ohledu hodilo spojení Remembrance Education, které užívám v případové studii (Kapitola 4).

<sup>565</sup> JIRSÁK, Jan. *Strážci paměti. Sociální konstrukce minulosti v popřevratovém Česku*. Pardubice, 2014. Diplomová práce, Katedra sociálních věd, Fakulta filozofická, Univerzita Pardubice. Vedoucí práce Tomášek Samek.



jejich hegemonizace s sebou nese nebezpečí pro odlišné podoby vzpomínání.“<sup>566</sup> (srovnej oddíl 5.2.6 a Příloha 5)

Historik Miroslav Vaněk pak z pozice přední osobnosti české orální historie podrobil kritice neetické žurnalistické přístupy k pamětníkům i vytváření novodobého „hrdinného diskurzu“ různými „tvůrci paměti“, kteří podle něho udržují společnost v permanentním „boji o minulost“ a zakrývají či negují aktuální společenské problémy. Jako orální historik si pokládá především otázku, jaké fatální důsledky politický tlak na vzpomínání může mít pro orálně historický výzkum komunistické diktatury:

„Všichni, kteří si pamatují i něco dobrého z dob minulých, získají nálepkou nostalgiků či přátel starých pořádků. Jak s takovým pojetím dějin naložit? To je otázka, která nás dnes všechny zaměstnává. Z těch nejčastějších specifických problémů orální historie v našem kontextu můžu jmenovat: obavy narátorů otevřeně hovořit, naučené převyprávění víceméně oficiálních životopisů, snaha vyhovět tazateli či současnému politickému diskursu.“<sup>567</sup>

Pro Vaňka byly hlavními aktéry eticky problematického a ideologizujícího přístupu k minulosti Ústav pro studium totalitních režimů, společnosti Člověk v tísni a Post Bellum.<sup>568</sup> Konstrukci hrdinného diskurzu ani antikomunismus vzdělávacích aktérů nepodrobuje analýze, konstatuje je jako fakt. Současně vyjádřil důvěru učitelům, že se na besedu s pamětníkem dokážou metodicky připravit, aby byla zajištěna plná pluralita názorů.<sup>569</sup>

Je na místě upozornit na skutečnost, že paušální hodnocení vzdělávacích aktivit není doloženo v případě Vaňka nebo Randáka relevantní analýzou. Je evidentní, že tato forma kritiky by neobstála v konfrontaci se vzdělávacími pomůckami do škol, které se zaměřují na mechanismy udržování diktatury a ideologickou manipulaci, nabízely učitelům rozhovory s historiky, příběhy disidentů a politických vězňů, to vše v podobě pestré palety aktivit, pramenů i nových dokumentární filmů a ukázek. Kritika se tedy zaměřovala do oblasti diskurzivní praxe v médiích. V tomto kontextu je zajímavé, že žádnou veřejnou polemiku negenerovaly aktivity občanského sdružení PANT, které se otevřeně identifikovalo s antikomunismem.<sup>570</sup>

Zdá se nicméně, že právě přiznaný a veřejně deklarovaný antikomunismus, doprovázený technikami konstrukce binárních pozic v rámci totalitně-historického narativu

<sup>566</sup> RANDÁK, Jan. Člověk v tísni čte Gramsciho. [online]. *Deník referendum*, 15. 7. 2014 [cit. 3. 3. 2019].

Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/18358-clovek-v-tisni-cte-gramsciho> (Příloha 5).

<sup>567</sup> VANĚK, Miroslav. Orální historie – naslouchání, porozumění, hledání. *Slovenský národopis*, 2016, č. 3, s. 361–369, zde s. 367.

<sup>568</sup> VANĚK, Miroslav. O potřebě hrdinů, padouchů a obětí (a nepotřebě historiků) aneb Na křižovatkách českých dějin, paměti a politiky. In: KOPEČEK, Pavel a kol. (ed.). *Společenskovední aspekty fenoménu vyrovnání s minulostí v kontextu výchovy k občanství*. Praha: Epoque, 2013, s. 12–25.

<sup>569</sup> Tamtéž, s. 20.

<sup>570</sup> *Jeden svět na školách. Příběhy bezpráví - z místa, kde žijeme. Manuál pro žáky a studenty*. Praha: Člověk v tísni, 2012. Dále BENEŠOVÁ, Magdaléna – NAVRÁTILOVÁ, Anežka. *Příběhy našich sousedů – metodika pro pedagogy*. Praha: Post Bellum, 2015. Srovnej Konceptce vzdělávací a popularizační činnosti Ústavu pro studium totalitních režimů, schválena Radou Ústavu dne 23. června 2016. Dostupné z <https://www.ustrcr.cz/data/pdf/rada/2016/kvc.pdf>.



Podobné otázky, jako projekt sdružení AISIS, si kladl také projekt *Příběhy bezpráví*. V médiích však pod jeho značkou vystupovali také pamětníci i spolupracovníci programu, kteří na ně měli jednoznačné odpovědi, fixující hodnotové soudy.

Z dosud řečeného je zřetelné, že je to právě fenomén vzpomínání a paměti, který generoval ve veřejné diskuzi polemiky a který vytvářel zásadní nový kontext pro samotnou výuku. S ohledem na aktuální kulturu vzpomínání stojí výuka dějepisu před zásadní výzvou, jak se transformovat z disciplíny, jejímž obsahem je minulost (resp. popularizace poznatků historické vědy) ve skutečný nástroj reflexe a tedy kultivace historického vědomí, historické kultury a samotného procesu individuálního i kolektivního vzpomínání. Učebnice dějepisu a odborně historický výklad ztratily své dřívější výsadní postavení. Paměť formuje náš současný pohled na předlistopadovou minulost, ať už k tomu dochází v intimní sféře rodiny, kde se produkují individuální vzpomínky, nebo ve sféře širší historické kultury, zejména prostřednictvím médií.

Vzdělávací aktivismus, podpořený v letech 2012–2014 finančně Evropskými sociálními fondy, umožnil vzdělávacím institucím vyprodukovat tisíce metodických materiálů pro učitele, které sdílely online, a definitivně překonaly představu, že učitelé nemají dostatek pomůcek pro výuku dějin 20. století. Vydány byly i nové učebnice, vznikly nové vzdělávací projekty i herní aplikace.<sup>576</sup> Aktuální výzkumy stavu výuky naznačují, že se situace s výukou soudobých dějin v uplynulé dekádě výrazně zlepšila, aspoň co se týče rozvržení učebního plánu a dostupnosti pomůcek (srovnej podkapitola 2.1.4). Můžeme se dokonce v posledních letech setkat se články, které pozitivní posuny v dějepisném vzdělávání přibližují širší veřejnosti.<sup>577</sup>

Ani masové šíření nových vzdělávacích pomůcek a technologií společně s nárůstem počtu hodin, věnovaných soudobým dějinám, však nezaručuje, že školní dějepis dokáže na výzvy nové historické situace reagovat. Jak jsem upozornil ve své studii v knize *Podoby československé normalizace*, velké množství vzdělávacích materiálů období let 1948–1989 historizuje ve formě uzavřených interpretací a otázky pro žáky zaměřuje na reprodukci dobové faktografie, respektive na rozvíjení jen nižších úrovní kognitivních procesů – a není rozdíl v tom, zda se jedná o tradiční formát učebnice, nebo digitální učební materiály, jakými jsou powerpointové prezentace.<sup>578</sup>

---

<sup>576</sup> V letech 20102–2014 např. čerpaly různé subjekty podporu z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Jedná se zejména o následující projekty (v závorce odkazy na portály, kde jsou materiály zpřístupněné): Dějepis v 21. století ([www.dejepis21.cz](http://www.dejepis21.cz)); Dotkni se 20. století ([www.dvacatestoleti.eu](http://www.dvacatestoleti.eu)); Moderní dějiny pro učitele, atraktivně a inspirativně ([www.moderni-dejiny.cz](http://www.moderni-dejiny.cz)); PŘÍBĚHY BEZPRÁVÍ - podpora výuky moderních československých dějin s využitím audiovizuálních prostředků a moderních médií ([www.jsns.cz](http://www.jsns.cz)). Celkový přehled různé palety edukačních médií a aplikací na příkladu normalizaci shrnuji ve studii NAJBERT, Jaroslav. Období normalizace jako předmět dějepisného a občanského vzdělávání. I: *Podoby československé normalizace*, s. 181–236, zejména s. 211–214.

<sup>577</sup> Filmy a karikatury. ÚSTR láká děti ke komunismu. *ČT24*, 2. 1. 2015. LAUDER, Silvie. Ostravští aktivisté pomalu mění strnulou výuku dějepisu na českých školách. *Respekt*, 29. 8. 2015, s. 39.

<sup>578</sup> Tamtéž, s. Tento přístup až na výjimky reprezentují například učební materiály na portálu Dumy.cz. Srovnej ČINÁTL, Kamil – NAJBERT, Jaroslav – PINKAS, Jaroslav – RIPKA, Vojtěch: Digitální technologie ve výuce dějepisu a dalších společenskovědních předmětů. *Marginalia historica*, 2017, roč. 8, č. 1, s. 15–40.

Zcela přirozeně se na potřebu reflexe samotné medializace minulosti a demokratizace historické kultury pro účely vzdělávací praxe upozorňují také první autoři. Při popisu dvou dominujících vzdělávacích přístupů k normalizaci je například pro Jaroslava Pinkase určujícím znakem jejich politická intence a hodnotové ukotvení. První přístup kritizuje polaritu a uzavřenost velkého národního příběhu o komunistické totalitě a odmítá redukovat minulost na represivní postoj moci vůči společnosti. Druhý přístup naopak považuje zohlednění kontextu za relativizaci a alibismus a požaduje hodnocení minulosti podle nadčasových morálních hledisek.<sup>579</sup>

Pinkas pojmenovává možná negativa obou přístupů, která se skrývají v moralizování, respektive relativismu hodnot. Oba však považuje za legitimní a navrhuje kombinaci pozitiv, která nabízejí. Zastánci hodnotících dějin zdůrazňují nutnost občanského aktivismu a příběhy disentu a perzekuce ilustrují důležitost etických principů a morálních hodnot. „Neideologické“ dějiny se vedle toho snaží poukazovat na shodné rysy normalizace a současnosti z hlediska technik instrumentalizace dějin:

„Jak normalizační režim, tak režim současný se podle tohoto názoru snaží ideologickou interpretací minulosti podepřít vlastní legitimitu, liší se pouze postupy a argumenty, ale ‚zneužívání dějin‘ je totožné“.<sup>580</sup>

K formulování podobných závěrů motivovaly Petra Sedláka, historika a učitele dějepisu a občanské výchovy na základní škole v Praze-Satalicích, spory o smysl a směřování Ústavu pro studium totalitních režimů, odrážející historiografické diskuze o revizi totalitně-historického vyprávění. Domnívá se, že v duchu multiperspektivity si má žák uvědomit účelovost a subjektivitu, s nimiž si autoři výkladů minulosti fakta vybírají a interpretují je:

„Žáci by neměli být překvapeni ani rozhořčení, že co jedni považují na minulém režimu za zmar, jiní hodnotí pozitivně. Multiperspektivita představuje možnost, jak žákům podat téma, aniž by učitel recykloval antikomunistické schéma o represivním působení diktatury, anebo se zrcadlově uchýlil k revizionistické tezi o společenském konsensu.“<sup>581</sup>

Syntetizujícím přístupem pro učitele by měl být podle Sedláka post-revizionismus, který nezapomíná ani na represi, ani na její působení přes filtry každodennosti.<sup>582</sup> Zohlednit by se ve výuce také měly procesy odcizení člověka v moderní společnosti jako takové, tj. i na Západě před rokem 1989, které lze srovnávat se situací v komunistické diktatuře.<sup>583</sup> Stejně jako Jaroslav

---

<sup>579</sup> PINKAS, Jaroslav. Reprezentace každodennosti tzv. normalizace v didaktické praxi. *Film a dějiny IV: Normalizace*. Praha: Casablanca a ÚSTR, 2014, s. 585–604.

<sup>580</sup> Tamtéž, s. 586.

<sup>581</sup> SEDLÁK, Petr. Školní dějepis, komunistická diktatura a spor o ÚSTR. [online]. *Deník referendum*, 4. 4. 2014 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/17750-skolni-dejepis-komunisticka-diktatura-a-spor-o-ustr>. Srovnej SEDLÁK, Petr. Proč tak snadno? Silné a slabé stránky revize vykládání diktatury KSČ a jejího nástupu v únoru 1948. *Dějiny – Teorie – Kritika*, 2013, č. 1, s. 30–55.

<sup>582</sup> Sedlák se v tomto ohledu odkazuje na dílčí závěry o tzv. Soviet Self, především UHL, Katharina. „Oppressed and Brainwashed Soviet Subject“ or „Prisoners of the Soviet Self“? Recent Conceptions of Soviet Subjectivity. *Bylye Gody*, 2013, č. 2, s. 4–10.

<sup>583</sup> V tomto ohledu otevřel teze o genetické shodnosti moderních režimů laickým přístupem a taktéž na základě modelového příkladu zelináře i Václav Havel ve své esejí Moc bezmocných. Srovnej MERVART, Jan. Rozdílnost pohledů na československou normalizaci.

Pinkas i Petr Sedlák dochází k závěru, že ideálním výstupem školního dějepisu je žák schopný reflexivního pohledu na svět, který každé vyprávění vnímá kriticky a rozpoznává v něm případnou účelovost. „Učit jej uvědomovat si vyprávění (o) minulosti jako proces, ve kterém člověk-vypravěč formuje příběh, do něhož vkládá svoje potřeby a zájmy.“<sup>584</sup>

V neposlední řadě Kamil Činátl ve své studii věnované rodině jakožto filmovému místu paměti navrhuje analýzu filmových obrazů normalizace využít k vytvoření kognitivní disonance za účelem problematizace laické představy o jedné objektivní historii:

„Zde pomáhají dráždivé rozpory různých verzí minulosti, z nichž nelze žádnou jednoduše vyloučit jako nepravdivou: z rodinné perspektivy se události jeví jinak než z učebnice, ani rodinu, ani učebnici však jednoduše nelze obvinít ze lži.“<sup>585</sup>

Zpochybnění jednoduché opozice mezi historickou skutečností a ideologickou lží generuje podle něj otázky nejen po kontextu zobrazovaných jevů, ale i po hodnotách, uspořádání sociálních vztahů a rozdělení moci v současné společnosti. Klíčovým výstupem školního dějepisu je v tomto případě kladení otázek a vytváření povědomí o multiperpsektivě. Osvojené konceptuální nástroje pak žákům slouží pro komunikaci historických a paměťových témat.

Tento přístup, tedy využití různých (a někdy i konfliktních) reprezentací minulosti s cílem objasnit specifickou medialitu audiovizuálních pramenů a reflektovat současné rámce ovlivňující vztahování společnosti k minulosti, využil při tvorbě metodických materiálů autorský kolektiv ÚSTR, jichž jsem sám v několika případech spoluautorem.<sup>586</sup> S odkazem na autorskou seberefexi v kapitole 1.2 se zde znovu hlásím ke svému „společenskému místu“. Následuje shrnutí kapitoly, na který naváže ještě návrh, jak na proměnu současné vzdělávací situace reagovat.

### 3.7 Shrnutí: Dva diskurzy a dvoje hledání, jak být spokojeni s dějepisem

V následujícím oddíle se pokusím o syntetizující shrnutí analýzy, které pracovně můžeme rozdělit do dvou různých, vzájemně se však doplňujících, příběhů.

#### 3.7.1 Expertně profesní diskurz

Empirická sonda do pramenů doložila, že demokratizace diskuze o československé minulosti, kterou umožnily politické změny roku 1989, probíhala již od počátku v úzkém kontaktu se školním prostředím. Učitelé dějepisu aktivní v Občanském fóru, kteří chtěli polistopadovou

<sup>584</sup> SEDLÁK, Petr. Školní dějepis, komunistická diktatura a spor o ÚSTR.

<sup>585</sup> ČINÁTL, Kamil. Filmová rodina jako místo paměti. Didaktické perspektivy. In: KOPAL, Petr (ed.). *Film a dějiny IV: Normalizace*. Praha: Casablanca a ÚSTR, 2014, s. 622–629, zde s. 629.

<sup>586</sup> HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. ČINÁTL, Kamil – PINKAS, Jaroslav a kol., *Dějiny ve filmu: Film ve výuce dějepisu*. Praha: ÚSTR, Kolektiv autorů. *Česká společnost 1969–1989* [vzdělávací DVD]. Praha, ÚSTR 2013. Kolektiv autorů. *Socialism Realised. Life in Communist Czechoslovakia 1948–1989* [vzdělávací aplikace]. Praha: ÚSTR, 2016. Dostupné z <https://www.socialismrealised.eu>. Karina HOŘENÍ – Vojtěch RIPKA, Nepřiliš, téměř vůbec? Pokus o uchopení komunistické zkušenosti pro vzdělávání mimo českou republiku, s. 166–178. Srovnej s metodikami na webu Dějepis21.cz (<http://dejepis21.cz/namety>).

dějepisnou výuku rehabilitovat a očistit od marxistické terminologie a filozofie dějin, začali hned zkraje roku 1990 ve spolupráci s historiky organizovat odborné semináře a poptávat nové pohledy na dějiny. Přední odborníci z Historického ústavu Akademie věd a historických pracovišť na filozofických fakultách přednášeli na speciálně organizovaných seminářích učitelům, ale také budoucím maturantům a zájemcům o studium historie o „bílých místech“ v dějinách, vytvářeli a publikovali chybějící učební texty.

Popřevratové reportáže o výuce dějepisu, využívající opakovaně motiv hesla na plakátu Jiřího Votruby „Paní učitelko, už nám nemusíte lhát“, pomáhaly rehabilitovat negativní obraz historického vzdělávání a vytvářely nadějná očekávání, že humanitní vzdělávání bude přispívat transformující se společnosti k rozvíjení tolerance, vlastenectví a schopnosti diskuze. První reportáže, rozhovory a ohlasy odhalily vnitřní difference mezi učiteli – zatímco někteří vítali uvolnění direktivního rámce výuky, jiní vyjadřovali obavy a nejistotu z nedostatku pomůcek a nutnosti vypořádat se s dosavadním falšováním historie. Obraceli se přitom na historiky, respektive historiky nezkompromitované obdobím normalizace, kteří měli být garanty pravdivého poznání minulosti. Vyjednávání historiografického konsenzu o podobě českých dějin však byl náročný odborný úkol, jak dokládá například diskuze ohledně připravovaných učebnic.

Demokratizace diskuze o vzdělávání současně umožnila veřejnosti seznámit se s frustrací praktiků, kteří byli se systémem a strukturou historického vzdělání silně nespokojeni už v 80. letech. V diskurzu o dějepisném vzdělávání se neprosadily požadavky radikální dekomunizace, která by například po vzoru lustrací požadovala odchod učitelů kompromitovaných otevřenou ideologizací výuky. Učitelé neměli potřebu tematizovat osobní etická dilemata, související s manipulacemi a zamlčováním historických faktů v dějepisné výuce před rokem 1989. Zdá se současně, že kontext komunistické výchovy a vytváření marxisticko-leninského světového názoru dokázali schopní učitelé legitimně upozadit ve prospěch kategorií vlastenecké výchovy, mravní výchovy a utváření historického povědomí žáků. Příčiny neuspokojivého stavu dějepisu byly učiteli identifikovány v systémových problémech - nedostatečné hodinové dotaci, nadměrné abstrakci látky a její faktografické náročnosti společně s chybným nastavením učebního plánu, který nezohledňuje věk a schopnosti žáků. V tomto ohledu se budoucí agenda učitelů aktivních v transformaci historického vzdělávání do nových poměrů výrazně nelišila od agendy předlistopadové, protože v občanském fóru v Praze byli aktivní (a v médiích vystupovali) dějepisáři, kteří už před listopadem kritizovali tzv. novou koncepci a pouze navázali na svou dřívější angažovanost.

Na bázi spolupráce historiků a učitelů dějepisu se v rámci Historického klubu (dnes Sdružení historiků České republiky) v polovině devadesátých let konstituovala také profesní organizace Asociace učitelů dějepisu (ASUD), která po řadu let vytrvale jednala s různými ministry školství a resortními náměstky v záležitostech metodické a finanční podpory učitelům. Podle tehdejší předsedkyně Heleny Mandelové apelovala asociace rovněž na nezbytnost reformulovat cíle dějepisného vzdělávání i obsahovou náplň předmětu a s tím související potřebu navýšit hodinovou dotaci výuky. Asociace kritizovala liberální školskou politiku,

kteřou hodnotila jako nesystémovou a destruktivní (např. rušení regionálního systému dalšího vzdělávání učitelů apod.).

Nespokojenost s dějepísem, která byla ke konci 90. let čím dál častěji artikulována i veřejně (faktografičnost, převaha transmisivních metod výuky apod.), umožnila učitelům formulovat význam dějepisu v celospolečenské diskuzi – spatřovali ho ve vytváření kulturního přehledu, formování celkového historického povědomí a národní identity (vlastenectví) a prevenci extremismu.

Expertně profesní diskurz dominoval diskuzím o výuce dějepisu ještě na začátku nového milénia, kdy se zástupci historické obce a učitelů dějepisu v letech 2000 a 2003 pokusili v souvislosti s nekoncepčními přípravami kurikulární reformy odvrátit snahy ministerstva školství o sloučení dějepisu a výchovy k občanství do jednoho školního předmětu, respektive zabránit vyřazení dějepisu z oborů státní části maturitní zkoušky. Mobilizováni byli poslanci, senátoři i širší veřejnost. Diskuze přispěla ke stereotypizaci výuky a samotných učitelů dějepisu a odhalila horizont imaginace ASUD, kterou je možné dokumentovat také na výstupech projektu *Historie ve škole*.

Aktivní učitelé, ukotvení v kultu praxe, jakkoliv dokázali recipovat inspirace zahraniční metodiky, nedokázali překročit extenzivní pojetí strukturace obsahu dějepísného vzdělávání. Příčinou byl na jedné straně nedostatek učebních pomůcek (zejména didaktizovaných pramenů), lze nicméně vyslovit také další hypotézu: učitelé sdíleli představu, že schopnosti žáků myslet v souvislostech a utvořit si pozitivní vztah k minulosti je reálné dosáhnout teprve za předpokladu, že si osvojí dostatečné kvantum historických informací, doplněných o regionální kontext obecných a českých dějin. Tato představa znemožňovala podniknout funkční redukci historické faktografie, respektive učinit ústřední kategorií historického vzdělávání kultivaci historického vědomí a reflexi historické kultury, což byla idea oborových didaktiků, kteří dějepísné kurikulum rozpracovávali. Ti na druhou stranu nemohli nabídnout učitelům jasné a konkrétní návody, jak tyto cíle transformovat v konkrétní metodiku. Nepodařilo se zároveň definovat systém oborově specifických kompetencí a celková koncepce předmětu, tj. definice obsahu učiva i očekávaných výstupů v RVP, nepřekročila rámec „tradičního českého pojetí“. Vzhledem k tomu, že didaktické a metodické zpracování obsahu učiva přenesla reforma přímo na učitele, a s přihlédnutím k faktu, že transformace školství v 90. letech vyústila v absenci funkčního systému dalšího vzdělávání a metodické podpory učitelů (portál Rvp.cz nedokázal nahradit metodický časopis), lze zde spatřovat významnou příčinu situace, kdy mnozí z učitelů na dosahování složitějších oborových cílů nakonec v praxi rezignovali.

Odmítání rámcových vzdělávacích programů ze strany ASUD a kritika jejich implementace, jakkoliv byla v některých ohledech (byrokratické formalismy a nedostatečná metodická podpora učitelů apod.) oprávněná, vyvolává pochybnosti, do jaké míry byli i aktivní učitelé v praxi připraveni učit dějepis v souladu s kurikulem jako kompetenčně pojatý předmět. Jestliže se zmiňovali o potřebě umožnit žákům aktivní podíl na poznávání a rozvíjet jejich dovednosti, s ohledem na rezidua chápání těchto pojmů lze vyslovit hypotézu, že tím mohli mít

na mysli nahrazení výkladu například prací s textem učebnice, historickým atlasem či vzdělávacím dokumentem. Tyto pomůcky nicméně nabízely interpretačně uzavřené obsahy, měly spíše syntetizující povahu a nebyly dostatečným předpokladem pro to, aby si žáci osvojovali historické poznatky v souladu s konstruktivisticky pojatou pedagogikou. Omezenou představivost o možnostech rozvíjet vyšší úroveň historického myšlení dokládá i polemika mezi Zdeňkem Benešem a Helenou Mandelovou na stránkách *Zpravodaje Historického klubu* z roku 2006.

Hodnocení výstupů dějepisného vzdělávání se proto i nadále více než na úroveň kompetencí historického myšlení v praxi soustředí na testování faktografických znalostí, jak je patrné například z Katalogu otázek k maturitní zkoušce, nepovinných standardů dějepisného vzdělávání nebo z formulace otázek dějepisných soutěží.<sup>587</sup> Tradiční důraz na faktografické znalosti však kontrastuje s metodologickou reflexí historiografie jako takové, která v posledních desetiletích přináší určité narušení dosud samozřejmě vnímaných skutečností, i s proměnou kultury vyvolanou například rozvojem digitálních médií.<sup>588</sup> Je třeba zde současně zmínit širší kontext proměny na poli obecné pedagogiky a didaktiky. Soudobé práce dokládají, jak se v uplynulých dekáдах proměnily představy o parametrech lidského učení. Na významu začal nabývat koncept pedagogického (re)konstruktivismu, jenž aktuálnímu pedagogickému diskurzu – přinejmenším v teoretické rovině – vévodí. Od přelomu nového tisíciletí se pak začínají ve školství prosazovat také sociální teorie, které nezbytnost aktivní role učících se jedinců při tvorbě jejich vlastního poznání spojují s rozvojem osobní autonomie žáků a pěstováním jejich občanské a globální odpovědnosti.<sup>589</sup>

Pro didaktiku dějepisu tyto posuny mimo jiné znamenají, že se předmětem sporů opětovně stalo transmisivní přesvědčení, že historie má být ve škole předávána jako soubor ustálených a nezpochybnitelných faktů o minulosti. Ba co víc, na přelomu tisíciletí se i od školního dějepisu začalo v souladu se sociálně konstruktivistickými reformami nově očekávat, že přispěje k rozvoji tzv. klíčových kompetencí žáků. Předmět by měl tedy žáky nejen naučit, jak pracovat s vybranými historickými informacemi, ale také, jak a proč rozlišovat různé interpretace událostí. Namísto sumy faktografických dat má žáky dějepis pro další studium i život vybavit kritickým a disciplinárním myšlením tak, aby byli schopni kupříkladu odhalovat etnické a kulturní stereotypy nebo subjektivitu výpovědí o minulosti a současnosti.

<sup>587</sup> *Katalog k maturitní zkoušce: Dějepis*. Praha: Cermat, 2001. Kolektiv autorů: *Standardy pro základní vzdělávání. Dějepis* [on-line]. 2013 [12. 11. 2017]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/17383/dejepis.pdf>. Dějepisná soutěž studentů gymnázií ČR a SR. Testy [on-line]. [12. 11. 2017]. Dostupné z <http://dsgymn.gymchb.cz/testy/>. Dějepisná olympiáda. Zadání a správné řešení, vzorové písemné práce [on-line]. [12. 11. 2017]. Dostupné z <http://znv.nidv.cz/talentcentrum/souteze/dejepisna-olympiada/zadani-a-spravne-reseni-vzorove-pisemne-prace>. Podle stavu ke dni 12. 11 2017.

<sup>588</sup> WINEBURG, Sam. *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*.

<sup>589</sup> BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 152–195. ANDERSON, Lorin – KRATHWOHL, David – AIRASIAN, Peter a kol. (edd.), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001. WINEBURG, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. KORTHAGEN, Fred a kol. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. SLAVÍK, Jan – CHRZ, Vladimír – ŠTECH, Stanislav a kol. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2014. STUHLÍKOVÁ, Iva – JANÍK, Tomáš et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. SLAVÍK, JAN – STARÁ, Jana – ULÍČNÁ, Klára – NAJVAR, Petr et al. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2017.



Analýza přitom doložila, že tyto tendence zachytil na přelomu 80. a 90. let tvůrce didaktického systému československé oborové didaktiky Vratislav Čapek, který se patrně jako jediný orientoval v angloamerické oborové diskuzi, kde trendy k rozvíjení oborových kompetencí postupovaly částečně jiným směrem, než v oborové didaktice německé, na kterou se orientovali tuzemští oboroví didaktikové. Čapkovi se nepodařilo systém rozpracovat, i když přispěl alespoň překladem dodnes podnětné práce Roberta Stradlinga.

### 3.7.2 Diskurz vyrovnávání se s minulostí

Analýza veřejného diskurzu historické edukace zároveň doložila, že přibližně od přelomu milénia jsou v diskuzích o výuce dějepisu zdůrazňovány nové motivy. Identitotvorná a akulturační funkce historické edukace je významně propojována s reflexí předlistopadové minulosti. Otázka „Jak se učí o komunismu?“ nebyla jedinou agendou hodnotové orientace a vzdoru proti subjektivně pocíťovanému zapomínání tragické zkušenosti 20. století, která se do diskurzu o výuce dějepisu prosadila. Paralelně by bylo možné zkoumat například diskurzy provázející paměťovou politiku holocaustu nebo významové proměny pojmu vlastenecké výchovy. Nicméně reflexe komunistické minulosti jednoznačně převažovala svou intenzitou.

Aktéry této diskuze byli oproti situace v 90. letech ve výrazně větší míře publicisté a agenti skupinových pamětí – například Konfederace politických vězňů či Českého svazu bojovníků za svobodu, jejichž aktivita mj. iniciovala první tematické šetření České školní inspekce o výuce poválečných dějin v roce 1998. Prosazování paměťového diskurzu ve vzdělávání v průběhu první dekády nového milénia nicméně nelze vysvětlit pouze jako bezprostřední dopad politických iniciativ. Paměťový diskurz, zdůrazňující „pravdivé“ poznání komunistické minulosti, byl zcela jistě konstitutivní, ale zároveň i konstituovaný pohybem zdola, ze strany samotných učitelů nebo dokumentaristů, kteří zachraňovali vymírající „paměť národa“.

Symptomem veřejné kritiky nedostatečného *vyrovnávání se s minulostí* jsou vzdělávací výstupy občanských aktivistů, novinářů, učitelů a historiků, kteří se prostřednictvím různých forem veřejné komunikace rozhodli ovlivnit způsob, jakým má česká společnost na čtyřicet let vlády komunistické diktatury vzpomínat. Českou kulturní paměť tak ve sledovaném období utvářely prostřednictvím výstav, happeningů, vzdělávacích projektů a besed, dokumentárních filmů a rozhlasových pořadů, ale také nejrůznějších publikací nejen výzkumné a vzdělávací instituce, ale také občanská sdružení a veřejnoprávní i soukromá média.

Diskurzivní typ *vyrovnávání se s minulostí* je kvalitativně novou podobou specifické „vůle k překonání traumatu“, o které mluví Gil Eyal, respektive symptomem konstrukce historického významu „intelektuální kulturní formací“ v pojetí Roberta Kennedyho. Lze v něm identifikovat diskurzivní strategii „vyklučujícího antikomunismu“, na které upozorňuje Ondřej Slačálek i konstrukci symbolické „paměti národa“, o které píše Michal Kopeček (srovnej podkapitola 2.1.3).

Dojem z neuspokojivých výsledků historického vzdělávání, který navíc posilovaly mediální ankety u příležitosti historických výročí, měly pro tradiční pojetí obsahové struktury a cílového zaměření dějepisu zásadní dopady. Zprvė začalo být přijímáno jako součást běžného common sense, že dějepis by měl pokrývat i výuku soudobých dějin. A zadruhé, nebylo požadavkem občanské společnosti pouze učit poválečné dějiny, ale vytvořit ze škol prostor, kde by česká společnost měla pokračovat v dosud neúspěšném *vyrovnávání se s vlastní komunistickou minulostí*.

Lze konstatovat, že tento typ diskurzu nebyl nespokojený s dějepisem pouze proto, že by byl faktografický, že by v něm převažovaly transmisivní metody výuky a nedostávalo se hodinové dotaci. Podle kritiků školní výuka k *vyrovnávání se s minulostí* nepřispívala, nebo alespoň ne tak, jak by očekávali.<sup>590</sup> Historická výročí, volební preference a reálné výsledky KSČM v parlamentních a krajských volbách i spory o nové právní akty upravující vztah české společnosti ke komunistické minulosti aktivizovaly na jedné straně tu část občanské společnosti, která nahlížela dědictví komunistické vlády a perzekuce jako odkaz veskrze negativní. Neschopnost mladších generací tento odkaz jednoznačně odmítnout, nebo jej alespoň záporně hodnotit, pak byla připisována selhávání školní výuky.

Domnívám se, že tento společenský pohyb měl významné dopady na diskurzivní i sociální praxi ve školách. Na jednu stranu přispěl k modernizaci výuky masovým zaváděním nových metod výuky (beseda s pamětníkem, promítání dokumentárních filmů a následné diskuze, tvorba digitálních učebních materiálů apod.). Jestliže ASUD celá 90. léta formuloval nespokojenost s nedostatečnou metodickou podporou učitelům, občanský aktivismus sdružení, ale i samotných učitelů, přispěl k tomu, že dvacet let od sametové revoluce se v oblasti školství vytvořila početná skupina učitelů a lektorů, kteří byli schopni nedostatky státní politiky vzdělávání kompenzovat. Tento fenomén byl přímým, avšak nezamýšleným důsledkem reformy školství po roce 1989, která byla vedena snahou uvolnit direktivní rámec výuky a přenést zodpovědnost za výběr vzdělávacího obsahu a metod na samotné učitele. Připomínání žádného jiného historického období tento aktivismus neprovázelo. V důsledku toho však učitelé nadále postrádají didaktizované prameny pro výuku starších dějin.

Vzpomínkový aktivismus, který je svým pojetím blízký přístupu v zahraniční literatuře popisovanému jako *remembrance education*, nicméně přilákal k historické edukaci mediální a v důsledku také negativní pozornost vzhledem k tomu, jaké zpravodajské hodnoty preferovali a postupy konstrukce mediální reality publicisté zvolili. Apel na potřebu učit poválečné dějiny přispíval k nové stereotypizaci učitelů, u kterých se upozorňovalo nově na jejich neschopnost vypořádat se s pluralitou historických výkladů. Bez opory v empirickém výzkumu byli někteří podezíráni z toho, že se bojí učit pravdu o minulosti, kterou sami zažili a nebyli ochotní se s ní sami vypořádat. Takoví učitelé, paradoxně, nikdy v médiích nevystupovali. Vždy o nich bylo

---

<sup>590</sup> PINKAS, Jaroslav – RIPKA, Vojtěch. Mýty o výuce soudobých dějin. Dějepisáři se nebojí ani nezamrzli v tištěných učebnicích a nástěnných mapách. *Lidové noviny – Orientace*, 24. 11. 2012. Nebo také Máme holé ruce [online]. *Česká televize - 168 hodin*, 19. 11. 2017 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10117034229-168-hodin/217452801101119/obsah/582856-mame-hole-ruce>.

referováno ve třetí osobě a sloužili jako fixovaná představa k negativnímu sebevymezení dalších aktérů.

Mediální propagace občanských iniciativ a projektů na podporu „zkvalitnění výuky o komunistické minulosti“ vyvolala také odmítavé reakce. Artikulovány byly nejen sympatizanty a politiky komunistické strany, ale také těmi, kteří kritizovali tzv. antikomunistický diskurz o minulosti. Pod značkou nových projektů do škol přicházeli pamětníci, kteří se netajili svými aktuálními politickými názory a inscenovali otevřeně svou politiku paměti. Mediální obrazy besed navíc často nedokázaly zprostředkovat relevantní kontext příběhů a besed na školách, a vytvářely poněkud zjednodušený obraz toho, jak se o komunistické minulosti učí. Přispěly tím k polarizaci vzpomínkových společenství, která se sdružovala ve čtenářské komunitě jednotlivých médií.

Zejména sonda do roku 2009 doložila, jak polarizovaná a politizovaná byla debata provázející reálný stav výuky dějepisu. V médiích byla opakovaně artikulována hrozba ideologické (komunistické i antikomunistické) manipulace mládeže, provázená obviňováním z „účelových dezinterpretací a lží“. V nadcházejících letech se způsob konstrukce narativů komunistické minulosti stal předmětem intenzivnější veřejné kritiky, kterou můžeme nahlížet jako specifický projev sporu o koncepty totalitarismu a každodennosti. Obnovený důraz na zásadní kontinuitu normalizace s poúnorovým režimem a odmítání širší kontextualizace minulosti, charakteristické pro rodinné vzpomínání a popkulturní obrazy, může být projevem obavy z hodnotové relativizace. Je založena podle mého názoru na mylném a nepodloženém předpokladu, že zviditelnění nuancí mezi jednotlivými etapami komunistického režimu povede žáky k závěru, že před rokem 1989 v Československu žádná diktatura nebyla. Ostatně v médiích artikulované obavy, že se žáci stanou objektem komunistické manipulace a dezinterpretace dějin, nebyly doloženy žádným výzkumem a zůstávaly tak na úrovni imaginární hrozby.

Důsledkem společenské polarizace byl fakt, že diskuzi ve veřejném prostoru často provázelo a dosud provází utvrzování názorových a hodnotových východisek autorů, což udržovalo českou společnost ve stavu vnitřně rozděleného vzpomínkového společenství. Do sporů o dějepis se přitom projektovaly laické představy o tom, že dějepisná výuka by měla být objektivní a není, že by měla rozvíjet kritický přístup k minulosti. Podle mého názoru konflikty, které diskurz *vyrovnávání se minulostí* v médiích generoval, lze vysvětlit přetrvávající laickou představou o metodologii výuky soudobých dějin. Běžně se ve veřejném prostoru setkáme s výroky, které implikují představu, že dějepis vždycky byl a stále je nástrojem ideologické manipulace a nikoliv disciplínou rozvíjející kritické myšlení a občanské vědomí žáků. „Kritický“ přístup k ideologické manipulaci byl však v několika případech manifestován v podobě značně zjednodušeného chápání ideologické persvaze.<sup>591</sup> Výroky namířené proti KSČM kupříkladu odpíraly komunistům legitimitu přispívat svou skupinovou pamětí do

---

<sup>591</sup> Komplexní, multidisciplinární přístup ke zkoumání ideologie nabízí například Teun van Dijk. VAN DIJK, Teun. *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. London: Sage, 2000.

historického lexikonu, zatímco politiky paměti jiných politických stran v prostředí škol nebyly až na výjimky v mediálním mainstreamu tematizovány, natož podrobeny kritice. Komunismus byl v symbolické rovině ztotožňován s nacismem a v rétorických figurách docházelo k zásadní instrumentalizaci historického kontextu. Nedostatečná reflexe ideologizace diskurzu o minulosti de facto znemožnila nepředpojatou reflexi antikomunismu ve vzdělávání nebo otevření relevantní diskuze mechanismů marginalizace určitých témat ve vzdělávacích materiálech.

Považuji za podstatné upozornit ještě na jeden rozměr a tím je performování identit ze strany aktérů. Učitelé sdružení v ASUD vytvářeli v rámci diskurzu obraz svého společenského významu jako těch, kteří formují historické vědomí žáků a posilují jejich pozitivní vztah k minulosti či kulturnímu dědictví. Nedařilo se jim nicméně médiím nabídnout přesvědčivý obraz toho, že jsou ve své společenské roli úspěšní. Výsledky tohoto procesu nebylo možné měřit a ani v rámci mediální zkratky názorně ilustrovat.

Diskurz *vyrovnávání se s minulostí* nabízel zcela jiný druh performativnosti. Neziskové organizace zpevňovaly v rámci diskurzu o minulosti vlastní identitu jako společensky nepostradatelného aktéra, což platí i pro učitele, které bychom mohli zahrnout do kategorie „antikomunisté“. Vzdělávací projekty jim nabízely komunitní život při setkávání na seminářích, zájem médií i ocenění v lokální komunitě. Překonávání traumatické minulosti stavělo učitele do rolí „léčitelů“, kteří se podílejí na procesu formování mladé generace, nezatížené proviněními minulosti. Samotní žáci, zapojení do projektů, mohli v rámci badatelské činnosti nebo přípravy besed a promítání filmů manifestovat svoje dovednosti a při slavnostních okamžicích symbolicky oceňovali pamětníky, se kterými se setkali. Zcela jistě vynikli mnozí z těch, kteří by v konzervativně požímané výuce nenacházeli smysluplné propojení mezi minulostí, současností a budoucností.

Paradoxně při pohledu zpět můžeme formulovat tezi, že učitelé a historikové mobilizovali v roce 2003 veřejnost v obavách, že dějepisnému vzdělávání hrozí zánik, respektive likvidace jeho odborného standardu, že je historie vystavena prezéntistickému podřizování aktuálním politickým cílům, přičemž svou kritiku orientovali na státní (ministerskou) politiku. Ve stejnou dobu se však vytvořily podmínky pro masové prosazení prézentismu a využívání historie k aktuálním politickým cílům v rámci diskurzu *vyrovnávání se s minulostí*, který do škol pronikal zdola, prostřednictvím občanského aktivismu. Analýza nás neopravňuje dojít k závěru, že tento pohyb učitelé dokázali dostatečně reflektovat (srovnej podkapitola 2.1.3).

Závažnou zprávou o výzkumných kapacitách české oborové didaktiky dějepisu je pak fakt, že se za uplynulých 15 let tisíce učitelů a celá generační kohorta žáků zapojili do vzdělávacích aktivit, které byly provázeny apely na *vyrovnávání se (nejen) s komunistickou minulostí*, ale o paměťové praxi těchto aktivit si můžeme udělat jen velmi fragmentární představu. Zatímco se výzkumy zaměřovaly na deskripci staticky požímané struktury historického vědomí žáků a učitelů, nebyla výzkumná iniciativa směřována do oblasti utváření

představ o minulosti v rámci dynamického paměťového provozu, který se od první dekády nového milénia ve školství prosadil.

Domnívám se nicméně, že přehlížení tohoto fenoménu vystavuje oborovou didaktiku hrozbě, že nebude schopna konceptuálně ovlivňovat praxi na školách a nabízet učitelům nástroje přiměřené intervence. Diskurz *vyrovnávání se s minulostí* vytvořil očekávání, že žáci odsoudí komunistický režim postavený na součinnosti represe a sociální korupce jako záporný z hlediska nadčasových morálních hledisek, a budou schopni nalézat paralely s tímto režimem v současnosti, ať již jde o korupci, politickou pasivitu občanů nebo porušování lidských práv. Mají se stát občansky aktivními nejen v odmítání ideologie komunismu jako „nadčasového zla“, ale veškeré populistické nabídky snadných a konečných řešení.<sup>592</sup>

Jako učitelé výchovy k občanství můžeme zajisté posilování občanského vědomí a osobní iniciativy ocenit, jako učitelé dějepisu však můžeme dojít k relevantní otázce, v čem vlastně spočívá legitimita dějepisu ve vztahu k výuce soudobých dějin, proč ji nepřenechat učitelům občanské výchovy?

S apelem na vzpomínání a uzdravování společnosti postižené komunismem se pojí určitý epistemologický model poznání minulosti, který se z oborově didaktické perspektivy ukazuje jako značně problematický, neboť zakládá představu o poznání minulosti na operaci kritiky ideologie. „I mlčení je lež“, zatímco učitelé by měli „učit pravdu o minulost“. Diskurz *vyrovnávání se s minulostí* je náchylný k tomu upevňovat představu o historickém lexikonu, který je jednou provždy napsaný a nelze ho revidovat. Nabízí interpretačně uzavřené příběhy a jejich osvojení nabízí jako morální závazek. Odlišné vzpomínky odmítá integrovat do společného narativu dějin a v rámci pravidel diskurzu konstruuje představu, že kdo vzpomíná odlišně, nemá pravdu - nebo dokonce lže. Tím se dostává do zásadního rozporu s pluralitním pojetím dějin, které je epistemologickým základem současné oborové didaktiky dějepisu.

Na základě analýzy můžeme vyjádřit důvodnou obavu, že se žáci ve školách přinejmenším v některých případech mohli stát v uplynulých dvou dekadách objektem nereflektovaného působení různých politik paměti a v jejich intenci formulovaných jednostranných interpretací předlistopadové minulosti. V komplexním systému příčin, které k této situaci přispěly, je pak možné upozornit na jednu z těch, které oborová didaktika může do budoucna ovlivnit – navzdory skeptikům je možné se rizik nepřiměřených aktualizací či dokonce manipulací vyvarovat za předpokladu, že budeme kriticky reflektovat současné pozice, kterými minulost nahlížíme, a vytvoříme v duchu pedagogického konstruktivismu žákům prostor, aby si své historické poznání spoluvytvářeli co nejvíce sami, namísto toho, aby jen přejímali uzavřené nezpochybnitelné příběhy. K tomu je však nutné podpořit učitele funkčním systémem oborových kompetencí a metodických návodů jejich rozvíjení. Jednu z možností, jak to učinit, kterou navíc budu následně aplikovat ve své případové studii, nabídne následující podkapitola.

---

<sup>592</sup> „Dějiny člověk studuje proto, aby se z nich poučil, aby se nedopouštěl podobných chyb jako jeho předkové,“ píše v úvodu příručky *Nástroje normalizační moci* ředitel projektu Karel Strachota. Viz DRDA, Adam – SAPAROVÁ, Kateřina (ed.). *Příběhy bezpráví. Nástroje normalizační moci*, s. 6.

### 3.8 Návrh kompetenčního modelu historického myšlení<sup>593</sup>

Pokud se budeme na závěry této celé kapitoly dívat jako na kontinuální hledání odpovědi na otázku, jak je možné učit kvalitně dějepis ve veřejném zájmu, ptáme se nejen z pozice učitelů a didaktiků dějepisu, ale také historiků a občanů. Nabízí se tedy relevantní otázka, zda si ještě žáci dnes, natož v budoucnu, vystačí jen s tím, že si ve škole osvojí pojmy a výklady, které tvoří aktuálně převládající historický kánon.<sup>594</sup>

Jak ukázal rozbor diskuze o výuce dějin komunistického Československa, procházejí obsah i metody historického vzdělávání v demokratické společnosti opakovanou revizí. Průběh i výsledky historické edukace jsou zpochybňovány z politických pozic. Různé zájmové skupiny se snaží veřejně i neveřejně prosadit své interpretace a ovlivňovat tak obsah historického lexikonu a vyjadřují obavy, aby se historické a občanské vzdělávání nestalo nástrojem manipulace. Záleží na každém učiteli, stanou-li se jeho vyučovací hodiny platformou pro nereflektovanou prezentaci těch či oněch soukromých či skupinových názorů, nebo prostorem, kde si žáci natrénují, proč a jak vést kritickou a historicky poučenou diskusi (srovnej Kapitola 4).

V tomto ohledu lze konstatovat, že česká školská reforma probíhala s procesem demokratizace historické kultury v České republice ve vzájemném souladu navzdory tomu, že byla odmítána profesní organizací učitelů dějepisu i některými historiky. Výběr a rozpracování klíčových kompetencí pro vzdělávací oblast Člověk a společnost, respektive pro obor Dějepis v RVP ZV, předpokládá aktivní účast žáků na poznávání minulosti a spoluvytváření historických interpretací, ať už v rámci výuky nebo v jejich budoucím životě. Nehledě na mediální kontroverze doprovázející české vzpomínání na komunistickou minulost (a zejména normalizační každodennost), kurikulum v obecné rovině učitele podporuje, aby žákům pomáhali rozvíjet schopnosti potřebné pro kultivaci historického myšlení. Neobsahuje však jasně stanovená kritéria toho, jak zjistit, že se obecné cíle daří naplňovat také z oborově didaktického hlediska. V kombinaci s tradičním výběrem a uspořádáním učiva, z nichž vycházejí i další didaktické materiály jako učebnice, školní historické atlasy nebo katalogy otázek k maturitě, se tak v rámci poslední reformy na počátku milénia vytvořila vnitřně rozporuplná koncepce dějepisné výuky (srovnej podkapitola 3.4).

---

<sup>593</sup> Tato podkapitola byla zpracována v návaznosti na výzkum zahraničních kurikul, prováděný v rámci projektu České školní inspekce Komplexní systém hodnocení klíčových kompetencí, a dále v návaznosti na mé zapojení do projektu HistoryLab.cz. Ve studii *Proměna cílů historického vzdělávání* lze nalézt nejen podrobnější poznámkový aparát a odkazy na analyzované materiály, ale především grafická schémata představených modelů a jejich překlady do češtiny. Za pomoc s orientací v německé diskuzi a z ní vycházející rakouské metodiky děkuji svému kolegovi z projektu ČŠI Markovi Fapšó. Analogicky děkuji Hance Havlůjové za partnerství při promýšlení toho, jak využít inspirace z prostředí angloamerické didaktiky pro účely projektu HistoryLab.cz. Viz HAVLŮJOVÁ Hana – NAJBERT Jaroslav. *Proměna cílů historického vzdělávání v časech nových médií. Dále Kolektiv autorů. Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV*. Praha: ČŠI 2018.

<sup>594</sup> HORKÝ, Petr. V dějepisu nemá jít o střelení názorů ani o jeden správný příběh [online]. *Respekt.cz*, 20. 6. 2018 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://www.respekt.cz/spolecnost/ucit...a-zakum-predlozit-jeden-spravny-pribehby>. Srovnej GREVER, Maria – STUURMAN, Siep (edd.), *Beyond the Canon. History for the 21st Century*, New York: Palgrave Macmillan, 2007.

Radikální proměna kulturního paradigmatu, související s rozvojem digitálních médií, ozřejmuje pedagogickou zkušenost, že společnost se stále vyvíjí, mění se sociální i kulturní rámce a učitelé připravují žáky na život, který však sami nedokážou předvídat. Současně máme v nastalé historické situaci potřebu ohlížet se do minulosti, hledat v ní poučení, připomínat si morální vzory i pochybení, to vše ve snaze vést lépe současné i budoucí životy.

Při bližším pohledu srovnání se zahraničním ale zjistíme, že stávající RVP ZV nechává učitele dějepisu spíše tápat, jak dynamickému vývoji světa výuku přizpůsobit. Důvodem je fakt, že v domácím kurikulu, na rozdíl od zahraničních modelů historického vzdělávání, ověřovaných už několik let ve školní praxi, nejsou kompetence úzce vázány na daný obor a nevycházejí tedy z jeho metodologie. Pro inovaci tuzemského pojetí dějepisné výuky může být proto přínosné, prozkoumat na příkladech ze zahraničí důrazy na rozvoj oborových (historických) kompetencí a jejich další didaktické rozpracování pro potřeby základního vzdělání.

Pro inspiraci je možné přiblížit příklady z Německa a z Kanady, které ovlivňují nejen výuku dějepisu v daných zemích, ale vyvolávají značný zájem i na mezinárodních odborných fórech. Orientace výuky a potažmo i didaktického výzkumu na rozvoj žákovských kompetencí, tj. na rozvoj komplexu předpokladů, dovedností a schopností vyřešit nový problém v určitém oboru lidské činnosti, přinesla dle německého didaktika Andrease Körbera pro reflexi dějepisného vyučování v Německu dvě klíčová zjištění. Zaprvé, že kompetence jsou založeny na znalostech, ale samotné osvojení znalostí ještě nelze pokládat za osvojení kompetence; a za druhé, že povaha těchto znalostí nemusí nutně odkazovat na konkrétní historické události, protože kompetence je mentální schopností řešit různé historické otázky a problémy.

Žáci si tedy podle Andrease Körbera potřebují osvojovat především takové oborově specifické dovednosti a strukturální znalosti, aby „se mohli podílet na historické a vzpomínkové kultuře své společnosti.“<sup>595</sup> Podle historičky a didaktičky dějepisu Hilke Günther-Arndtové to však neznamená, že bychom z žáků měli ve školách vychovávat profesionální historiky. Žáci by se podle ní měli spíše naučit rozpoznat a správně aplikovat oborové koncepty, kategorie, metody i techniky ve svém vlastním historickém myšlení a současně trénovat, jak získat od těchto konceptů a kategorií intelektuální i emocionální odstup.<sup>596</sup> Ten jim umožní reflektovat, zda jsou zvolené strategie pro řešení konkrétního problému přiměřené či nikoli.

V rámci expertní debaty o vzdělávacích standardech pro výuku historie došlo proto v Německu nejprve k revizi komplexního cíle historického vzdělávání, totiž kultivace historického vědomí, se kterým operuje tradičně rovněž česká didaktika dějepisu.<sup>597</sup> Východiskem debaty se staly strukturálně pojaté modely historického vědomí jako například model sedmi dimenzí historického vědomí nebo pyramida historického vědomí, jež jsou známy

---

<sup>595</sup> KÖRBER, Andreas. *Historical consciousness, historical competencies – and beyond?* s. 34–35.

<sup>596</sup> GÜNTHER-ARNDT, Hilke. Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke – SAUER, Michael (edd.) *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*, Berlin: Lit – Verl., 2006, s. 251–278.

<sup>597</sup> Srovnej BENEŠ, Zdeněk. *Historický text a historická kultura*. JULÍNEK, Stanislav a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*, s. 93–99. BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena. *Didaktika dějepisu*, s. 295–296.

i u nás.<sup>598</sup> Tyto modely však chápou historické vědomí staticky jako cílový stav, ke kterému se žáci dobírají prostřednictvím porozumění mnoha dalším pojmům. Ve druhé fázi debaty proto vznikly procedurálně koncipované definice, jež kladou důraz na dynamickou povahu vědomí a kombinaci určitých schopností, které se souhrnně projevují jako schopnost historicky myslet. Právě tyto koncepce pak přesunuly pozornost didaktické komunity k hlubším analýzám oborově specifických mentálních operací.<sup>599</sup>

Pro potřeby vzdělávací praxe byl nakonec zjednodušen procedurální model (vědeckého) historického myšlení vytvořený výzkumnou skupinou FUER.<sup>600</sup> Abstrahován byl do podoby čtyř okruhů hlavních oborových kompetencí – metodické, obsahové, orientační a kladení otázek, na jejichž zvládnutí lze podle autorů založit tzv. historickou gramotnost žáků. Historická edukace zaměřená na gramotnost pak podle Andrease Körbera poskytuje žákům možnost seznámit se s různými výklady historické skutečnosti, řešit badatelské úkoly a trénovat tak aplikaci metod historické práce. Stejně důležitou součástí dějepisné výuky je však rovněž diskuze rozmanitých, reálných i pravděpodobných řešení soudobých otázek a problémů, které otevírají předpoklady pro nové způsoby myšlení i života.<sup>601</sup> Uplatnění analogického kompetenčního modelu ve vzdělávací politice lze pak ilustrovat na příkladu rakouského kurikula a standardů vzdělávání pro obor Dějepis, které byly publikovány v letech 2008–2009.<sup>602</sup>

Druhý příklad, jak se historické oborové myšlení promítá do koncepce školního vzdělávání, tentokrát ze zámoří, nabízí školní kurikula a učebnice kanadských provincií Britské Kolumbie a Ontaria.<sup>603</sup> Vzhledem k odlišné struktuře kurikul (dějepis je začleněn do výuky společenských věd, respektive spojen s výukou zeměpisu) je však zajímavá především skutečnost, že jsou zde do praxe aplikovány výstupy výzkumného projektu, jehož cílem byla na počátku třetího tisíciletí revize kanadského historického vzdělávání.<sup>604</sup> Podobně jako v Německu vycházely prvotní úvahy kanadských didaktiků ze statických modelů historického vědomí. Jako průlomové se však ukázalo pojetí procedurální. Tým vedený historikem a didaktikem dějepisu Peterem Seixasem navázal na starší výzkumy evropských i amerických kolegů, kteří se začali otázkou rozvoje historického myšlení žáků zabývat již v devadesátých letech 20. století. Ve spolupráci s učiteli pak vznikl didaktický model, ověřovaný a postupně

<sup>598</sup> KÖRBER, Andreas. *Historical consciousness, historical competencies – and beyond?* s. 7–8. Využití v českém kontextu viz např. BENEŠ, Zdeněk, *Historický text*, s. 172–173. ČINÁTL, Kamil. *Každodennost perspektivou školních pramenů*. In: PAŽOUT, Jaroslav (ed.). *Každodenní život v Československu 1945/48–1989*. Praha: ÚSTR, 2015, s. 216–224, zde s. 217.

<sup>599</sup> KÖRBER, Andreas. *Historical consciousness*, s. 8–22. Procedurální model (vědeckého) historického myšlení viz HASBERG, Wolfgang – KÖRBER, Andreas. *Geschichtsbewusstsein dynamisch*. In: KÖRBER, Andreas (ed.) *Geschichte - Leben - Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2003, s. 187.

<sup>600</sup> Zkratka z německého „Forschungsprojekt zur Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein“.

<sup>601</sup> KÖRBER, Andreas. *Historical consciousness, historical competencies – and beyond?* s. 44.

<sup>602</sup> AMMERER, Heinrich – WINDISCHBAUER, Elfriede (eds.). *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung*, Wien: Zentrum polis – Politik lernen in der Schule, 2011, s. 6.

<sup>603</sup> *British Columbia's New Curriculum. Social Studies*. Dostupné z <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/social-studies/K> [cit. 24. 1. 2018]. *The Ontario Curriculum, Social Studies, Grades 1-6; History and Geography, Grades 7-8*. 2013. Dostupné z <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/sshg.html> [cit. 24. 1. 2018].

<sup>604</sup> V angl. originále „The Historical Thinking Project“, blíže viz MORTON, Tom – SEIXAS, Peter. *The Big Six*.



etablovaný ve školní praxi, který přispívá k rozvoji šesti hlavních mentálních konceptů, jež jsou pokládány za základ historického myšlení žáků.

**Tabulka č. 3. Šest konceptů historického myšlení podle Petera Seixase a kol.<sup>605</sup>**

Koncept	Klíčová otázka
Historický význam	Podle čeho rozhodujeme, co je třeba se z minulosti naučit?
Výpověď pramenů	Jak víme, co víme o minulosti?
Trvání a změna	Jak najít logiku ve složitých historických procesech?
Příčiny a důsledky	Proč se události dějí a jaké mají dopady?
Dobové perspektivy	Jak lépe porozumět lidem, kteří žili v minulosti?
Etická dimenze poznání	Jak nám historie může pomoci v přítomném životě?

Jak naznačuje stručný popis modelu v tabulce (Tabulka č. 3), jednotlivé koncepty historického myšlení v sobě podle Petera Seixase a jeho spolupracovníků skrývají zároveň otázky, s nimiž se musejí vypořádat všichni, kdo se snaží obrazy minulosti rekonstruovat historicky korektně.<sup>606</sup> Smyslem dějepisu pak je, aby se žáci s těmito otázkami seznámili, naučili se je pokládat i řešit. Zásadní roli proto při výuce hraje práce se školními historickými prameny, díky které mají žáci příležitost nahlédnout a postupně i zvládnout problémy, které jsou s konstrukcí historického poznání v praxi spojeny.

V metodických materiálech pro učitele autoři každý ze šesti konceptů modelu dále podrobně historiograficky vymezili a s pomocí čtyř až pěti klíčových tezí (v orig. guideposts) operacionalizovali pro potřeby výuky. Dílčí teze zde slouží jako oborově platné generalizace, k jejichž postupnému porozumění, osvojování a přijetí žáky by měly přispět vzdělávací aktivity ve výuce. Každou tezi, jak naznačuje příklad uvedený níže (Tabulka č. 4), navíc doprovází popis předpokládané výchozí a pokročilé míry porozumění ze strany žáků, který dále orientuje i možnosti školního hodnocení.

**Tabulka č. 4. Příklad didaktického rozpracování dvou z pěti klíčových tezí, jež se vztahují ke konceptu Etická dimenze poznání<sup>607</sup>**

Klíčová teze: <i>Při formulaci etických soudů je třeba <b>být obezřetný</b>, zvláště <b>posuzujeme-li minulost na základě dnešních standardů</b> pro správné a špatné jednání.</i>	
Výchozí míra porozumění: Žáci posuzují jednání lidí v minulosti na základě soudobého přesvědčení a morálky.	Značná míra porozumění: Když vynášejí etické soudy o minulosti, jsou žáci <b>obezřetní</b> zejména <b>při používání soudobých kritérií pro správné a špatné jednání</b> .
Klíčová teze:	

<sup>605</sup> Upraveno podle MORTON, Tom – SEIXAS, Peter. *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 10 a 11.

<sup>606</sup> Tamtéž, s. 11.

<sup>607</sup> Tamtéž, s. 59.

<i>Poctivé zhodnocení etických důsledků, které vyplývají z historického poznání, nám umožňuje přijmout vlastní historickou <b>odpovědnost</b>. Dokážeme si nejen <b>pamatovat</b> zásluhy, oběti i nespravedlnosti našich předchůdců, <b>ale také na ně reagovat</b>.</i>	
<b>Výchozí míra porozumění:</b> Když žáci zvažují historické oběti nebo nespravedlnost, zauímají jednu ze dvou krajních pozic: buď nevidí žádnou souvislost s dneškem, nebo se zcela identifikují s jednou stranou utrpení či nespravedlnosti.	<b>Značná míra porozumění:</b> Žáci poctivě hodnotí etické důsledky historických činů a přijímají je jako podnět k přijetí vlastní odpovědnosti: zásluhy, oběti i nespravedlnosti našich předchůdců, si nejen <b>pamatovat, ale také na ně reagovat</b> .

Použijeme-li bonmot kanadského historika a didaktika dějepisu Stéphana Lévesqua, cílem kompetenčně zaměřeného školního dějepisu, který představené modely reprezentují, je, aby si žáci osvojili „pravidla hry“ na historii.<sup>608</sup> Oba historicko-didaktické týmy, které modely vytvářely, vycházely rovněž z předpokladu, že pokud žáky při výuce učíme odpovídat relevantním způsobem na základní historické otázky, pomáháme jim zároveň, aby si vytvářeli sofistikovanější názory, než které by patrně převzali pouze z populární kultury. Historicky gramotní žáci jsou pak do života lépe vybaveni také pro to, aby pozorněji četli, zpochybňovali a obezřetně hodnotili nejen neznámé dokumenty, ale také konfliktní názory ohledně minulých i aktuálních událostí.

Aby bylo ještě více zřejmé, v čem spočívá konceptuální posun v tomto modelu historického myšlení, je možné odkázat na příklad hodnocení ovládnutí konceptů. Mezinárodní srovnání naznačuje, že tvorba hodnotících úloh a kritérií je od počátku tisíciletí dynamickým procesem, který je živě diskutován na odborných fórech, zejména pro náročnost hodnocení výkonů, které nespočívají pouze v reprodukci faktografie.<sup>609</sup> Žákům jsou například při testování zadávány úlohy, které vycházejí z interpretace didakticky upravených historických pramenů (tzv. document-based questions), na popularitě však znovu získávají také tradičnější eseje nebo individuální badatelské projekty.<sup>610</sup> S pomocí didaktických výzkumů jsou detailně rozpracovávány různé úrovně žákovských výkonů, pro jejichž hodnocení jsou pak vytvářeny tzv. hodnotící rubriky.

Konkrétním příkladem evaluace, jejímž cílem bylo plošně ověřit, nakolik jsou žáci schopni zvládnout zásady oborově specifické práce s informacemi, může být jednohodinový historický test ověřovaný ve spolupráci s kanadskou Národní radou pro výzkum.<sup>611</sup> Na tvorbě

<sup>608</sup> Srovnej LÉVESQUE, Stéphane. On Historical Literacy. Learning to Think Like Historians. *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, 2010, Winter Issue, s. 42.

<sup>609</sup> ERCIKAN, Kadriye – SEIXAS, Peter (eds.). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, 2015. Dále CHAPMAN, Arthur – WILSCHUT, Arie (eds.). *Joined-up History. New Directions in History Education Research*. Charlotte: Information Age Publishing, 2015.

<sup>610</sup> LEVSTIKOVÁ, Linda – BARTON, Keith. *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle School*. New York: Routledge, 2011. Dále VANSLEDRIGHT, Bruce. *The Challenge of Rethinking History Education*, s. 139–145.

<sup>611</sup> SEIXAS, Peter – GIBSON, Lindsay – ERCIKAN, Kadriye: A Design Process for Assessing Historical Thinking: The Case of a One-hour Test. In: ERCIKAN, Kadriye – SEIXAS, Peter (eds.). *New Directions in Assessing Historical Thinking*, s. 102–116.

a pilotáži testu se podíleli autoři výše prezentovaného šestičteného modelu historického myšlení, přičemž testována byla míra osvojení tří konceptů: využívat výpovědi primárních pramenů (evidence), zvažovat dobové perspektivy (historical perspectives) a porozumět etickému rozměru historického poznání (ethical dimension). Žáci postupně zkoumali pět krátkých dokumentů (do 100 slov), jež se vztahovaly k internaci kanadských přistěhovalců pocházejících z území Haliče (dnes převážně území Ukrajiny) v letech první světové války. Téma obsahovalo etickou kontroverzi s přesahem do současnosti (porušování lidských práv v minulosti, problematický vztah majority a minority), přičemž jednotlivé dokumenty vznikly v různé době, měly různé autory a formu (novinový článek, úřední zpráva, dopis) a v několika případech si protirečily. Na každý text pak navazovaly polouzavřené a otevřené otázky interpretačního charakteru.

Testována nebyla u žáků primárně znalost historického obsahu, ale schopnost rozhodnout, která tvrzení lze z pramenného textu s jistotou vyvodit, která informace je využitelná pro další zkoumání zvoleného tématu nebo nakolik se lze spoléhat na názory publikované v denním tisku. Celý set pramenů je na závěr opatřen otázkou, zda a pokud ano, tak jakou formou, je současná kanadská vláda povinna kompenzovat negativní důsledky válečné internace (např. oficiální omluva, vzpomínkový vzdělávací program, finanční vyrovnání pro pozůstalé).

Otevřené odpovědi žáků byly hodnoceny na škále nula až dva body, přičemž hodnocena byla schopnost argumentovat na základě informací z pramenných textů a zohlednění historického kontextu jejich vzniku. Hodnotící rubrika předpokládá, že plného počtu bodů v hodnocení mohli žáci dosáhnout nejen při volbě protichůdných hodnocení (ano, je povinna – ne, není povinna), ale také odlišným směřováním argumentace (jednání bylo oprávněné – jednání bylo neoprávněné).<sup>612</sup>

Příklady z Německa a Kanady tedy naznačují, že lze i na paradigmatické změny reagovat tvůrčím způsobem, který zároveň ctí a respektuje podstatu historické práce a její odborné zásady. Jak dokládají výše představené kompetenční modely historického myšlení, cíle školního dějepisu můžeme chápat jako proces, do kterého se žáci učí krok za krokem pronikat. Přípravují se tak na situace, kdy budou muset sami rozhodovat, která historická interpretace je relevantní a co sleduje její autor. Slovy Andrease Körbera:

„Výuka dějepisu není v tomto smyslu zaměřena na ‚formování‘ společnosti prostřednictvím vytváření uniformity, ale způsobem, jak v procesu utváření sociální soudržnosti lidem umožnit, aby se naučili s rozmanitostí a různorodostí zacházet s pomocí zodpovědné argumentace.“<sup>613</sup>

Léty praxe prověřený učitel může zcela legitimně vznést otázku, zda jsou žáci takovýchto výkonů vůbec schopni v české škole? Rozhodl jsem se kompetenční model kanadský využít v rámci navazující případové studie, abych ověřil jeho užitečnost pro

<sup>612</sup> Zadání úloh i hodnotící rubriky viz University of British Columbia, Faculty of Education: One Hour Historical Thinking Test [on-line]. [30. 10. 2017]. Dostupné z <http://carme-educ.sites.olt.ubc.ca/2014/10/10/historical-thinking-test>.

<sup>613</sup> KÖRBER, Andreas. Historical consciousness, s. 48.

strukturování práce učitelů a žáků. Symbolicky zde navazují na teoretické práce Vratislava Čapka v počátku 90. let, který byl se stavem diskuze v angloamerické didaktice obeznámen, nezachytil však už další vývoj diskuze po roce 2000 (srovnej podkapitola 3.3).

## 4. HRDINA, NEBO VRAH? DISKURZIVNÍ A METODICKÉ KONTEXTY VYUŽITÍ PAMĚTNICKÉHO SVĚDECTVÍ PERZEKUCE 50. LET

### 4.1 Úvod k případové studii

Zájem státu, vzdělávacích institucí i rozmanitých občanských iniciativ na utváření vzdělávací nabídky spojené s pamětnickými příběhy naznačuje, jak důležitou úlohu sehrává školní výuka a občanské vzdělávání v přerodu komunikativní paměti v paměť kulturní (viz podkapitola 2.2).

Za dobu, která uplynula od začátku nového milénia, lze ve školách napočítat téměř dvě desítky institucionalizovaných projektů, které explicitně či implicitně přispívaly k *vyrovnávání se s tragickou minulostí* 20. století. Pomáhaly s veřejným uznáním traumatické zkušenosti válečných veteránů, obětí holocaustu a členů protikomunistického odboje nebo prostřednictvím pamětnických příběhů čelily subjektivně pocíťované ztrátě kolektivní paměti české společnosti. Zcela logicky pak každý, kdo se obrací k veřejnosti a pronáší výpovědi o zapojení pamětníka do školního či občanského vzdělávání, provází své aktivity konstrukcí historického významu příběhu pro naši současnost. Zároveň prozrazuje svá očekávání, k čemu bude modelovému konzumentovi (žákovi, jeho rodičům, členům širší komunity školy či obce) příběh v jeho životě přínosný. Někdy se ptá, k řešení jakých aktuálních problémů toto svědectví bude přispívat, jaké historické i aktuální otázky pomůže generovat a zodpovídat.

Právě těmito metodickým a diskurzivním kontextům, v rámci kterých je pamětník zapojován do edukace soudobými dějinami, se věnuji v následující studii.<sup>614</sup> V jejím úvodu přibližuji historické souvislosti etablování pamětnického svědectví jako edukační metody, abych následně pojmenoval její nejčastěji zmiňované klady i zápory. Následně se zaměřuji na konkrétní příběh politické vězeňkyně z 50. let, všímám si různé kontextualizace jeho vzdělávacího využití a sdílím svou vlastní zkušenost jeho didaktického zpracování pro účely semináře pro učitele a hodiny dějepisu, abych ilustroval rozdíly mezi přístupy označovanými v zahraniční literatuře jako *remembrance education* (vzpomínkové vzdělávání) a *historical thinking* (historické myšlení).<sup>615</sup>

---

<sup>614</sup> Případová studie vychází ze zkušeností autora jako lektora a koordinátora vzdělávacích projektů v Oddělení vzdělávání ÚSTR, shrnutých částečně např. v podkapitole Besedy s pamětníky, nebo aplikace orální historie v knize *Paměť a projektové vyučování* (2014). Další podklady byly shromážděny v rámci spolupráce autora na aktivitách společnosti Post Bellum – např. hodnocení soutěžních výstupů Příběhy našich sousedů na Praze 5 (2016) a Letní škola Paměti národa Oucmanice (2016). V neposlední řadě vycházím ze své vlastní pedagogické praxe.

<sup>615</sup> NIEUWENHUYSE, Karel – WILLS, Kaat. Remembrance Education Between History Teaching and Citizenship Education. *Citizenship Teaching & Learning*. 2012, roč. 7, č. 2, s. 157–171. WINEBURG, Samuel. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. LEVESQUE, Stephane. *Thinking Historically*. NOKES, Jeffery. *Building Students' Historical Literacies*. SEIXAS, Peter – MORTON, Tom. *The Big Six. Historical Thinking Concepts*.

## 4.2 Historické ohlédnutí za využitím pamětnického svědectví ve vzdělávání

Letmé přehlédnutí (nutně neúplného) výčtu<sup>616</sup> vzdělávacích projektů, které využívají pamětnická svědectví, vyvolává otázku, nakolik jsou pluralita, různé zdroje financování i metodické přístupy uvedených projektů zárukou, že se jejich prostřednictvím škola nestane nereflektovaným nástrojem politiky paměti některých zájmových skupin.

Je třeba si i zde připomenout, že máme k dispozici velmi málo dat, která by nám přiblížila paměťovou praxi těchto vzdělávacích projektů. Metodická doporučení k aplikaci orální historie do školní výuky zpravidla neobsahují didaktizované příklady ze školní praxe a důsledkem je situace, kdy jsou učitelé řadu let povzbuzováni k zapojení pamětníků do výuky, ale tato praxe není podrobena kritické oborově didaktické reflexi.<sup>617</sup> Paralelně se v rámci vyjednávání veřejného konsenzu nad podobou školního dějepisu setkáváme s útoky na odbornost učitelů a explicitním osočením z manipulace s historií ve školách, přičemž argument kreditability pamětnického svědectví zaznívá ve veřejném prostoru opakovaně (srovnej podkapitola 3.5 a 3.6). Kontroverze vyvolaná touto kritikou, zaznívající z pozice odborné autority (nedůvěryhodnost orálního svědectví jako pramene, metodická pochybení)<sup>618</sup> i z obav

<sup>616</sup> Rámec státní vzdělávací politiky zohledňující využití pamětnických svědectví je patrný například v *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století* (Praha 2009, aktualizováno v roce 2013). V jeho intenci se učitelům nabízelo či stále nabízí zapojení do různých projektů: Antikomplex, o. s. – projekt *Krajina za školou* (<http://www.antikomplex.cz/krajina-za-skolou.html>), společně s Collegium Bohemicum, o. p. s., projekt *Tragická místa paměti* (<http://www.mistapameti.cz>); Centropa – projekt Středoevropského centra pro výzkum a dokumentaci židovského života v Evropě ve 20. století, partnery v ČR jsou Památník Terezín, Židovské muzeum v Praze a Federace židovských obcí v ČR (<http://www.centropa.org>); Člověk v tísni, o. p. s. – projekt *Příběhy bezpráví – Měsíc filmu na školách* organizovaný vzdělávacím programem *Jeden svět na školách* (<https://www.jsns.cz/cz/pribehybezpravi>), projekt *Z místa, kde žijeme* ([https://www.jsns.cz/cz/article/21/Z\\_mista\\_kde\\_zijeme](https://www.jsns.cz/cz/article/21/Z_mista_kde_zijeme)); Dcery 50. let, o. s. – projekt *Dcery politických vězňů 50. let na školách* (<http://www.dcery.cz>); Gymnázium Přírodní škola, o. p. s., a spolupracující instituce – projekt *Terezínská štafeta* ([terezinskastafeta.cz](http://terezinskastafeta.cz)); MFF UK – Centrum vizuální historie Malach – archivy rozhovorů *USC Shoah Foundation Visual History Archive*, *Romského muzea romské kultury v Brně* a *Asociace židovských uprchlíků* (<http://ufal.mff.cuni.cz/cvhm>); Ministerstvo obrany ČR, Česká televize a další partnerské instituce – projekt *Bojovníci proti totalitě pohledem dětí – Děti točí hrdiny* (<http://www.bojovniciprotitotalite.cz>); Památník Terezín – projekt *Školákem v Protektorátu Čechy a Morava* (<http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz>); Post Bellum, o. p. s. – digitální pamětnický archiv *Paměť národa* (<http://www.pametnaroda.cz>), společně s o. s. PANT pak soutěž *Příběhy 20. století* (<http://www.pribehy20stoleti.cz>); Umění bez bariér, o. s. – mezinárodní festivalový projekt *Mene Tekel* (<http://www.menetekel.cz/cz/o-festivalu>); Ústav pro studium totalitních režimů – projekt *Velké a malé příběhy moderních dějin* (<http://www.ustrcr.cz/cs/velke-a-male-pribehy-modernich-dejin>); Zapomenutí, o. s. – projekt *Stopy totality* (<http://www.stopytotality.org>); Židovské muzeum v Praze – projekt *Zmizelí sousedé* (<http://www.zmizeli-sousedé.cz>), projekt *Naši nebo cizí. Židé v českém 20. století* (<http://www.nasinebocizi.cz>), projekt *Vzdělávání o holocaustu* (<http://www.holocaust.cz/vzdelavani>).

<sup>617</sup> Například na výroční konferenci Asociace orální historie v Brně 2017 byl můj příspěvek *Marginalizované vzpomínky jako školní historický pramen jediný, který se kriticky věnoval reflexi školní praxe. Srovnej VANĚK, Miroslav. Orální historie a její využití ve výuce dějepisu.* In: BENEŠ, Zdeněk (ed.). *Dvojí rok 1968?: zlomové roky 1968 a 1989 v českých a německých učebnicích dějepisu.* Praha: Casablanca, 2010, s. 101–113. VANĚK, Miroslav – MÜCKE, Pavel, „Škola v orální historii – orální historie ve škole: orální historie a výuka dějepisu.“ In: ŠUSTOVÁ, Magdaléna (ed.). *Dějiny ve škole. Škola v dějinách.* Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, 2010, s. 177–187. BÖHMOVÁ, Lucie, „„Devětaosmdesátý“ aneb Demokracie, do které jsme se narodili. Dějepisný projekt ve specifických didaktických podmínkách.“ In: PETRÁŠ, Jiří (ed.). *Příběh je základ... a lidé příběhy potřebují... aneb Teoretické a praktické aspekty orální historie. Sborník příspěvků z konference konané v Jihočeském muzeu v Českých Budějovicích 2009.* Jihočeský sborník historický – Supplementum 3. České Budějovice: JČM, 2010, s. 209–217.

<sup>618</sup> Viz např. VANĚK, Miroslav. *Sběrači, lovci a „vědecký“ antikomunismus... Aneb o některých problémech orální historie při výzkumu naší nedávné minulosti.* In: PETRÁŠ, Jiří (ed.). *Příběh je základ... A lidé příběhy potřebují... Aneb teoretické a praktické aspekty orální historie. Sborník příspěvků z konference konané v Jihočeském muzeu v Českých Budějovicích 2009.* Jihočeský sborník historický – Supplementum 3. České Budějovice: JČM, s. 21. VANĚK, Miroslav. *O potřebě hrdinů, padouchů a obětí (a nepotřebě historiků),* s. 12–25.

před ideologickou manipulací (záměrné přepisování dějin)<sup>619</sup>, může být vysvětlitelná i generační zkušeností těch, kteří do veřejných sdělení promítají svou osobní či generační zkušenost s využitím pamětnického svědectví ve vzdělávání.

Metodu orální historie, resp. práci s pamětníky, užívali učitelé ve výuce dějepisu dávno před tím, než se tato metoda institucionalizovala a byly vytvořeny její standardy.<sup>620</sup> Besedy se svědky významných událostí se konstituovaly v souvislosti s rozvojem hodnotové výchovy jako metoda vhodná k vytváření pozitivních vzorů mladším generacím. Přibližovaly osudy lidí, kteří dokázali zvládnout náročné životní situace, případně byli nositeli dobově a společensky žádoucích hodnot a postojů.

V *Pracovní učebnici dějepisu* z roku 1937 například Eduard Štorch a Karel Čondl žáky měšťanských škol ve věku dnešních osmých tříd nabádají: „Vypjte se pamětníků na strasti obyvatelstva za války. (...) Pozvěte do školy některého legionáře, aby vám vypravoval, co zažil v legiích. (...) Sepište legionáře ze své obce a zapisujte jejich vzpomínky!“<sup>621</sup> Jejich úkoly vedly žáky k tomu, aby pátrali po aktérech i obětech válečných událostí, zároveň však kladly důraz na legionářskou tradici, demokratické a národní symboly i hodnoty.<sup>622</sup>

Ideový kontext, v němž se školní vzdělávání mělo odehrávat, se po roce 1948 (resp. do jisté míry už po roce 1945<sup>623</sup>) výrazně proměnil. Ideologický tlak, jenž vycházel ze snahy KSČ přizpůsobit výchovu dětí marxisticko-leninské ideologii, se promítl i do podoby dějepisu. Jakkoliv se v průběhu nadcházejících čtyř dekad měnila díkce učebních osnov,<sup>624</sup> výuka dějepisu a školou organizované akce, účelově využívající zavedené národní motivy, přispívaly k legitimizaci komunistického režimu. Promlouvat však směli jen někteří, okruh svědectví se omezoval většinou na účastníky třídních bojů, stávek a protifašistického odboje, v mnoha případech na členy komunistické strany, kteří potvrzovali tezi o vůdčí úloze KSČ v druhém „protifašistickém“ odboji.<sup>625</sup> Některé další pamětnické skupiny – například Židé přeživší vyhlazovací politiku nacismu – nebyly do výuky pravidelně zvány také z jiných důvodů.<sup>626</sup>

<sup>619</sup> ŠTOFANOVÁ, Anna. Pamětníci do škol?!. *Haló noviny*. 13. 2. 2009, s. 14. O výuce dějepisu a manipulaci s historií. *Haló noviny*. 16. 11. 2009, s. 3. Srovnej ZÍDEK, Petr. Potíže s pamětníky. *Lidové noviny, Orientace – Salon*. 14. 2. 2009, s. 22.

<sup>620</sup> Blíže viz MÄRC, Josef. Války a boje Eduarda Štorcha. In: ŠUSTOVÁ, Magdalena (ed.). *Dějepis ve škole*, s. 146.

<sup>621</sup> ŠTORCH, Eduard – ČONDL, Karel. *Pracovní učebnice dějepisu. Díl 3. pro třetí třídu měšťanských škol*. Praha: Státní nakladatelství, 1937, s. 182–183.

<sup>622</sup> ŠTORCH, Eduard – ČONDL, Karel. *Pracovní učebnice dějepisu*, s. 182–183.

<sup>623</sup> V přepracovaném vydání zmíněné Štorchovy a Čondlovy učebnice z roku 1946 mizí podle analýzy Josefa Märce původní protisovětské a protikomunistické pasáže, umenšen je i význam legií. Aktivizační úkoly však zůstávají a učebnice je pro potřeby druhého stupně schválena jako jediná vyhovující. MÄRC, Josef. Války a boje Eduarda Štorcha, s. 139–143.

<sup>624</sup> Zatímco v 50. letech měla škola vést žáky k „nenávisti a nekompromisnímu odporu proti všem vykořisťovatelům a podněcovatelům války“ a také dějepis měl být „mocnou zbraní dělnické třídy a celého tábora míru“, v letech normalizace Dějepis spíše podával „marxisticko-leninský výklad vývoje lidské společnosti a jeho zákonitostí“ a spoluvytvářel „základy marxisticko-leninského vědeckého světového názoru žáků.“ Viz *Učební osnovy pro 6. až 11. ročník všeobecně vzdělávacích škol. Dějepis*. Výnos ministerstva školství ze dne 25. dubna 1954, s. 5 a dále *Učební osnovy základní devítileté školy. Dějepis 6.–9. ročník*. Praha: SPN, 1972, s. 5.

<sup>625</sup> HUDEK, Adam. *Najpolitickéjšia veda. Slovenská historiografie v rokoch 1948-1968*. Bratislava: Historický ústav, 2010, s. 60. KŠIŇAN, Michal. *Komunisti a povstania: Ritualizácia pripomínania si protifašistických povstaní v strednej Európe (1945-1960)*. Kraków: Towarzystwo Słowaków w Polsce, 2012, s. 197.

<sup>626</sup> Historik a přeživší šoa Toman Brod, který dlouhé roky spolupracuje s naší školou, byl poprvé na besedu přizván až v polovině 90. let. Jako politické či ideologické důvody je možné uvést problém diskurzu „imperialismu státu Izrael“ před rokem 1989 a narativ národního boje proti fašismu, ve kterém nebylo pro židovské oběti místo a v jehož důsledku byly školní exkurze do

Tyto okolnosti v praxi znesnadnily využít orální historii jako metodu, jež by rozvíjela principy pedagogického konstruktivismu, který předpokládá aktivní zapojení žáků a jejich představ, (prekonceptů) do vzdělávacího procesu.<sup>627</sup> Pro konstruktivismus je charakteristické, že nahlíží na učení jako na aktivní a záměrný proces utváření významu z informací a zkušeností, kdy porozumění novým informacím závisí na tom, do jaké míry se podaří je zařadit do již existujícího žákova „obrazu světa“.<sup>628</sup>

Nejznámější popkulturní scéna pamětnické besedy, pocházející z populárního filmu Jana Hřebejky *Pelíšky* (1999), ironizuje praxi pamětnických besed. Učitel Saša Mašlaň (Miroslav Dušek) udržuje kázeň a spíše než moderátorem diskuze je garantem autority příběhu příslušníka Veřejné bezpečnosti, který obhajuje před rozpačitými žáky zastřelení motocyklisty – domnělého „narušitele“. Tento obraz je srozumitelný těm divákům, kteří si ze své školní docházky absolvované před rokem 1989 pamatovali schematismus, patos i žoviálnost besed. Posoudit, do jaké míry je takový obraz reprezentativní, je samozřejmě obtížné. Soudobé metodické příručky, které možnosti kritického rozboru pamětníkova vyprávění netematizovaly, se omezovaly například na obecná konstatování, že učitel má být připravený „*pohotově reagovat na nepředvídané situace*“.<sup>629</sup> Pokud bychom na besedy nahlíželi perspektivou tehdy převažujícího paradigmatu transmisivního pojetí výuky,<sup>630</sup> měli by žáci při besedách sehrávat úlohu posluchačů, kterým byl dáván prostor pokládat doplňující dotazy, nikoliv však zpochybňovat autorskou perspektivu na základě svých vlastních prekonceptů (například rodinných vzpomínek).

Vlastní iniciativa žáků se nicméně odvíjela od metodického přístupu konkrétních učitelů, rétorických schopností a míry politizace konkrétních pamětníků. Potvrzují to i zkušenosti učitelů, kteří se zapojili do dotazníkového šetření „Jak učíme soudobé dějiny“:

„Záleželo na konkrétním učiteli a pamětníkovi. Jako studentka gymnázia (1981-85) jsem zažila i před listopadem 1989 besedy názorově otevřené, s diskusí bez opomíjení hist. faktů i s různými pohledy. Pozvání do hodin byli hlavně protifašističtí bojovníci, členové Svazu protifašist. bojovníků, také nějací partyzáni. Ideologický apel jsme nezaznamenali, obdiv k pamětníkovi ano. Je jasné, že účastníci západního odboje by se v té době do školy na besedu zřejmě nedostali. Mohli jsme se jako studenti ptát

---

Terezína spojené s prohlídkou Malé pevnosti, zatímco vnitřní město, bývalé ghetto, zůstávalo stranou pozornosti. Svou roli nicméně sehrál i fakt, že historický význam šoa jako globálního kulturního traumatu se i v západní Evropě prosazoval v diskurzu o minulosti až v průběhu 80. let. Viz například SEDLÁK, Petr: Svět přeživších Židů – prameny a jejich výklad. *Lidé města*. 2008, roč. 10, č. 3, s. 83–113. Dále rozhovor s Tomanem Brodem, Praha, 25. 2. 2019.

<sup>627</sup> Tento pedagogický proud klade důraz na procesy objevování, rozšiřování a přetváření poznávacích struktur (obrazů světa) v procesu učení. Vychází z předpokladu, že nové informace si poznávající subjekt řadí do již existujících smysluplných struktur. Proces učení je tedy neustálým procesem rekonstrukce poznání, při kterém hraje významnou roli to, s jakými prekoncepty (tedy představami) žák vstupuje do edukačního procesu. Tomu jsou přizpůsobeny i didaktické postupy a pomůcky, které by v případě dějepisu měly aktivizovat dosavadní znalosti a názory a předkládat problémová zadání s důrazem na použitelnost, užitečnost a potřebnost vytvoření si vlastního názoru.

<sup>628</sup> PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.

<sup>629</sup> DOHNAL, Miloň et. al. *Metodická příručka k učebnici Dějepis pro 8. ročník základní školy*. Praha: SPN, 1983, s. 14. ŠTEFEK, Karel – CHAUER, Miroslav – ŠIMŮNKOVÁ, Svatava. *Kapitoly z didaktiky dějepisu: Učební texty vysokých škol*. PedF v Hradci Králové, 1985, s. 85 a 86.

<sup>630</sup> Transmisivní koncepce zdůrazňuje předávání víceméně hotových poznatků. Nezahmuje zkušenosti žáka, učitele považuje za garanta pravdy. Veškeré zdroje poznání pocházejí od učitele, žák si má tyto znalosti osvojit.



bez omezení, diskuse byla řízena učitelkou dějepisu. Velmi zajímavé pro nás byly besedy k Mezin. dni studentů - s býv. studenty VŠ v r. 1939. Zažila jsem jako studentka gymplu také exkurzi do Terezína v roce 1984 - do Malé pevnosti, přesto vyučující dějepisu nás upozornila na existenci ghetta ve městě Terezíně a na zacházení s židovskými vězni.<sup>631</sup>

S protikladnou zkušeností jsem se setkal v případě svého absolventského gymnázia v Poličce, kde jsme se studenty profesního semináře v letech 2016-2017 zkoumali v rámci školního badatelského projektu školní realitu 80. let. Ve školní kronice se dochoval patetický a apelativní vzkaz pamětníka SNP - prvního tajemníka povstaleckého Revolučního národního výboru v Bánské Bystrici Jaroslava Sovy - mládeži, která jeho besedu navštívila v roce 1985 v rámci programu Měsíce československo-sovětského přátelství. Výuku dějepisu a občanské výchovy včetně výchovných besed v té době garantovala vyučující, která byla pamětníky z řad tehdejších studentů označena jako hlavní ideoložka a komunistka na škole.<sup>632</sup>

Sova adresoval vzkaz všem mladým, kteří se narodili ve „šťastnější době“ a nemuseli sami zažít „nelidský teror, bezpříkladnou krutost a zdánlivě neporazitelnou moc Hitlerova fašismu“. S vědomím toho, že jeho generace odchází, vyzýval žáky, aby „těžce znovunabytou svobodu“ ochránili proti stále živému fašismu a hrozbě termonukleární války:

„Zabránit dalšímu šíření a řádění fašismu a z a c h r á n i t m í r pro nás všechny, i děti našich dětí, to je o d k a z nás starých odbojářů Vám mladým. Současně i odkaz našeho národního hrdiny Julia F u č í k a, který nás v závěru své hrdinské „Reportáže psané na oprátce“ vyzývá a stále varuje: „L i d é , m ě l j s e m v á s r á d – b d ě t e !“<sup>633</sup>

Ačkoliv se na sklonku 80. let tematizuje v odborné publicistice problém, jak žáky zapojit více aktivně do práce s pamětníky<sup>634</sup>, nebudeme daleko od pravdy s konstatováním, že orální historie (přesněji řečeno využití svědectví pamětníků)<sup>635</sup> se v českém prostředí konstituovala jako metoda náchylná k náplni imperativní a ideologické funkce paměti – sloužila k připomínání pro společnost žádoucích příběhů, které prezentovaly dobově žádoucí hodnoty a postoje. Svědectví významných pamětníků (partyzánů, odbojářů, účastníků stávek a jiných třídních bojů) navíc splývala s kamennými monumenty paměti, jichž pro účely oficiálních festivit socialismu vzniklo v republice bezpočet. V rámci aktivit pionýrské organizace drželi žáci čestné stráže před sochami Julia Fučíka, Jana Švermy či lokálních obětí nacistického teroru, defilovali před památníky osvobození republiky, navštěvovali Síně tradic ve školách i muzeích, účastnili se pionýrských soutěží.<sup>636</sup> Svědectví profesionálních pamětníků souzněla s

<sup>631</sup> E-mailová komunikace s Hanou Kubálkovou [online], 26. 1. 2019.

<sup>632</sup> Archiv autora, projekt Maturant 89, přepisy nahrávek se studenty maturitního ročníku 1989/1990.

<sup>633</sup> Archiv autora, kopie listu Jaroslava Sovy vloženého do Školní kroniky Gymnázia v Poličce, 11. 11. 1985. Originál uložen v Gymnáziu Polička.

<sup>634</sup> ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Kontinuita věků. Besedovali o tom, jak moudře vést besedy. *Učitelské noviny*. 23. 11. 1989, roč. 92, č. 43, s. 4.

<sup>635</sup> Orální historií nemám na mysli standardizovanou metodu naplňující kritéria, která byla v 90. letech ukotvena v českém prostředí, ale figuruje zde jako v praxi škol reálně užívaná edukační metoda, spočívající v aktivní práci se svědectvím pamětníka.

<sup>636</sup> Praxe čestných stráží u míst paměti je zpodobněna například na sousoší rudoarmějce s pionýrskou stráží sochaře Josefa Malejovského v pardubických Tyršových sadech. O praxi ritualizace připomínání válečných a odbojových zásluh více KŠIŇAN, Michal. *Komunisti a povstania*.

touto ritualizovanou podobou oficiální paměti. Vzpomínky rodinných příslušníků, zejm. reprezentantů tzv. starých středních vrstev, s takovou pamětí sice povětšinou nesouzněly, ale spontánní potřeba žáků pro konfrontování odlišných vzpomínání (tedy i konfrontování svých „obrazů světa“) byla s přihlédnutím k praxi dvojího života (ve škole se mluví jinak než doma) významně omezená. Nemáme doklady o tom, že by byla u žáků rozvíjena kompetence srovnávat svědectví s dalšími školními historickými prameny, které by nabízely alternativní interpretaci toho, co říkal pamětník.

Bezprostředně po roce 1989 institucionalizovaná, ideologicky diskreditovaná praxe školních besed s pamětníky skončila. Do škol si často s obtížemi začaly hledat cestu vzpomínky, které byly do té doby marginalizovány. Často se jednalo o osobní iniciativy konkrétních učitelů, kteří se stali aktivními nositeli nové politiky paměti ještě před tím, než byla nabídka pamětníků opět institucionalizována novými vzdělávacími projekty.<sup>637</sup> O významu těchto besed a jejich přípravách aktivní učitelé diskutovali s podobně angažovanými učiteli při letních školách historie na Filozofické fakultě UK nebo seminářích ASUD, později na vzdělávacích akcích pro pedagogy pořádaných Památníkem Terezín nebo Židovským muzeem v Praze.<sup>638</sup> Svědectví a zkušenosti politických vězňů, přeživších holokaustu, příslušníků nekomunistického odboje i normalizačního disentu tak začaly také ve škole postupně objasňovat represivní charakter nacistického i komunistického režimu, doposud „bílá místa“ v soudobých dějinách. V debatách s novými pamětníky se začala ve školách utvářet i nová kolektivní paměť postkomunistické české společnosti.

#### 4.3 Besedy s pamětníky a aplikace orální historie jako vzdělávací metoda

Oborově didaktická literatura se shoduje v názoru, že svědectví pamětníků mohou být nejen pro historiky, ale také pro žáky jedním ze zdrojů samostatného historického poznání a příležitostí pro rozvíjení jejich historického myšlení. Prostřednictvím rozhovorů a besed s pamětníky, na základě vzájemných diskusí doplněných často studiem archivních pramenů, umožňují dobře pojaté projekty rekonstruovat velmi plastický obraz historické skutečnosti, v níž se i nadále stýkají a potýkají rozmanité perspektivy. Je však potřeba, aby si žáci spolu s regionálním, resp. pamětnickým rozměrem dějin osvojovali také metody historického poznání a byli schopni zhodnotit svědectví pamětníků nejen z afektivního, ale také z kognitivního hlediska.<sup>639</sup>

<sup>637</sup> Konfederace politických vězňů si žádné statistiky návštěv škol v 90. letech nevedla. Například gymnaziální učitel Petr Šimíček zval bývalé politické vězně a odbojáře do svých hodin proto, že s nimi měl osobní kontakt díky výzkumu tématu své diplomové práce, věnované procesu se skupinou Buchal a spol. (Rozhovor s Petrem Šimíčkem, Ostrava, 10. 7. 2018). Podobně Zdenka Hánová získávala kontakty na pamětníky 50. let přes svou příbuznou, která byla členkou Konfederace politických vězňů (E-mailová komunikace se Zdenkou Hánovou [online], 5. 2. 2019).

<sup>638</sup> Podle Hany Kubákové byly organizovány za přispění Mariky Bezhlebové z Výzkumného ústavu odborného školství, Jany Kohnové z Pedagogické fakulty UK v Praze nebo Ludmily Chládkové z Památníku Terezín. Viz E-mailová komunikace s Hanou Kubákovou [online], 26. 1. 2019.

<sup>639</sup> HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Přehled současných přístupů k hodnotám a hodnocení v dějepise nabízí studie PINKAS, Jaroslav. Hodnoty a hodnocení v dějepise. *Historie – Otázky – Problémy. Etika historikova / historického soudu*, 2017, roč. 9, č. 2, s. 57–71.

Terminologicky je třeba rozlišovat besedy s pamětníky, tedy specifickou sociální praxi spočívající ve více či méně moderovaném vyprávění pamětníků, jež je adresováno různě velkým skupinám žáků, od orální historie jakožto výzkumné metody, respektive její záměrné aplikace do prostředí školní výuky. Učitelé nezřídka vnímají besedy s pamětníky a orální historii jako synonyma<sup>640</sup>, stejně tak ve veřejném prostoru je pro změnu běžné mluvit pouze o „osudu“ nebo „příběhu“ pamětníka, aniž by byla vyjádřena potřeba se přihlásit k tradici a oborovým východiskům oral history.<sup>641</sup>

Jaká je vlastně funkce pamětnického svědectví v současném vzdělávání? Ať už jsou o sdílení své zkušenosti požádáni hrdinové, oběti nebo „obyčejní“ lidé, vyprávějí obvykle své každodenní („malé“) osobní příběhy. Díky nim pak mohou posluchači lépe porozumět („velkým“) dějinám. Nejde však jen o konkretizaci událostí či ilustrativnost vyprávění. Jak připomíná britský historik a didaktik Robert Stradling, vyprávění pamětníků reprezentuje většinou velmi pestrá názorová škála a dává posluchačům „pocit bezprostřednosti zkušenosti, který [nemohou] získat ze zprostředkovaných popisů toho, co se stalo“.<sup>642</sup> Pamětníci mluví často o lidech, situacích, skutečnostech i pocitech, o nichž se v učebnicích obvykle nepíše. Jejich vyprávění tak mohou sloužit jako „užitečná protiváha historické interpretaci událostí“.<sup>643</sup>

Na základě skromných dat, která máme v tomto ohledu zatím k dispozici, můžeme konstatovat, že čeští pedagogové oceňují především motivační efekt pamětnických besed. Osobní přítomnost pamětníka a autenticita jeho vyprávění ústí podle jejich i mých zkušeností v emocionální prožitek také u méně koncentrovaných a motivovaných žáků. Pamětníci často dokážou oslovit i ty žáky, kteří v běžné výuce neprojevují žádný viditelný vztah k tomu, jak se vyučující snaží zprostředkovat minulost.<sup>644</sup> Nezanedbatelnou organizační výhodou besed je, že jeden pamětník působí na velký počet žáků. Učitel také může snáze usměrňovat pamětníkovu vyprávění vzhledem k edukačním cílům, které s besedou spojuje. Z pozice moderátora lze například klást otázky, které propojí pamětníkovu vyprávění s dosavadními znalostmi žáků nebo nasměrují žáky k pochopení širších dobových souvislostí pamětníkovu příběhu. Velkou výhodou je například situace, kdy je školní projekt zaměřen na dějiny školy a o své vzpomínky se podělí učitelé či bývalí studenti, ke kterým mají žáci přirozeně blízký vztah

<sup>640</sup> Učitelé nezřídka vnímají besedy s pamětníky a orální historii jako synonyma. Například ve výzkumu Hany Prunerové, realizovaném v roce 2012 mezi učiteli základních škol, 90 % respondentů uvedlo, že používají metodu orální historie v podobě besedy s pamětníkem. Viz PRUNEROVÁ, Hana. Dva studentské didaktické projekty s využitím metody orální historie pro výuku dějepisu na ZŠ. *MEMO: časopis pro orální historii*, 2012, roč. 2, č. 1, s. 45–57, zde s. 53.

<sup>641</sup> Ilustrativní je v tomto případě dokumentační projekt společnosti Post Bellum *Paměť národa* nebo pořad *Příběhy 20. století*. Ačkoliv Mikuláš Kroupa ve veřejných prohlášení používá spojení „oral history“, nehlasí se důsledně k teoretické tradici (typické například pro Centrum orální historie ÚSD AV ČR), identifikuje se spíše jako dokumentarista či novinář. Rozhovor s Mikulášem Kroupou, Praha, 28. 7. 2019.

<sup>642</sup> STRADLING, Robert. *Jak učit evropské dějiny 20. století*, s. 146.

<sup>643</sup> Tamtéž.

<sup>644</sup> PRUNEROVÁ, Hana: Dva studentské didaktické projekty s využitím metody orální historie pro výuku dějepisu na ZŠ, s. 45–57. Dotazníkový průzkum H. Prunerové vychází sice z poměrně malého vzorku (20 učitelů) na to, abychom jejich zkušenosti mohli generalizovat. Nicméně v případě tohoto kvalitativně zaměřeného výzkumu můžu zachycené názory na rizika pamětnických besed ve škole celkem přesvědčivě potvrdit i z vlastní pedagogické praxe.

a rozumí školnímu kontextu jejich sociálního jednání.<sup>645</sup> I přesto jsou podle zjištění Hany Prunerové pamětnické besedy na základních školách oslovených pedagogů řídkým jevem. Probíhají v lepším případě maximálně jednou ročně. Pedagogové argumentují tím, že shánění pamětníka a příprava besedy jsou časově velmi náročné.<sup>646</sup>

Hromadný a moderovaný charakter besed představuje jeden z hlavních důvodů, proč je nenazývat orální historií. Žáci jsou při besedách stavěni zpravidla do role pasivních příjemců pamětníkova vyprávění. Mají jen omezené možnosti do vyprávění zasahovat a rozvíjet je směrem, který by je samotné zajímal. Beseda, která není obvykle zaznamenána ani v podobě nahrávky, natož textového přepisu, se nemůže stát školním pramenem, který by žáci mohli dále analyzovat a interpretovat.<sup>647</sup> Byť je zvykem besedu spojovat s reflexí – například ve formě krátkého literárního zamyšlení nebo debaty v navazujících hodinách dějepisu – může se stát, že rozborů zůstanou pouze v rovině zachycení prvních dojmů nebo na úrovni prvoplánové individuální reflexe. Nehledě na to, že slovní obrat „oral“ vzbuzuje u žáků na druhém skupin ZŠ leckdy učitелеm jen obtížně zvládatelnou eskalaci veselí.

I když některým pamětníkům interakce s velkým kolektivem žáků vyhovuje, hromadný charakter besedy v prostředí školy může být pro vypravěče zároveň stresující. Ten, kdo své vzpomínky sděluje, byť je skvělým rétorem, odhaluje jedinečný životní příběh cizím posluchačům, kteří jsou ukryti v anonymitě žákovského kolektivu. Žák, který naslouchat nechce, zkrátka nenaslouchá. Pokud navíc pamětník nedovede publikum dobře odhadnout, často odbíhá od hlavního tématu nebo zachází do přílišných detailů, soustředění a motivace žáků věnovat pamětníkovi pozornost úměrně tomu klesají.

Samostatnou kapitolou je potom situace, kdy se pamětník, například kvůli častému opakování svého příběhu, stane profesionálním vypravěčem, který pro zvýšení posluchačského zájmu do svého příběhu integruje záměrně či nevědomě historky, které původně ani sám nezažil.<sup>648</sup> Další nechtěný efekt může nastat, když pamětník namísto toho, aby vyprávěl svůj osobní příběh, přichází k mladé generaci se záměrem mentorovat či moralizovat, případně agitovat pro své politické názory. Takový přístup u žáků nezřídka vyvolá silné, obvykle negativní emoce nebo odmítnutí sdělení. Usměrnit poté situaci, aniž by došlo k nepříjemné konfrontaci, nebývá zrovna snadné. Dozvědět se o těchto kritických okamžicích besed s pamětníky je samozřejmě ztížené marketingovými zájmy realizátorů projektů i zdrženlivostí

---

<sup>645</sup> Tuto metodu přípravy badatelských projektů jsem užil úspěšně už několikrát. Srovnej Diskuze o normalizaci a současném vzdělávání. In: ČINÁTL, Kamil – MERVART, Jan – NAJBERT, Jaroslav (eds.). *Dějiny v diskuzi: Podoby československé normalizace*, s. 160–164.

<sup>646</sup> PRUNEROVÁ, Hana: Dva studentské didaktické projekty s využitím metody orální historie pro výuku dějepisu na ZŠ, s. 45–57.

<sup>647</sup> Srovnej vymezení metody orální historie in VANĚK, Miroslav – MÜCKE, Pavel – PELIKÁNOVÁ, Hana: *Naslouchat hlasům paměti*.

<sup>648</sup> Doporučuji ke srovnání MORÁVKOVÁ, Naděžda. K některým problémům využití orální historie ve výuce dějepisu. *MEMO: časopis pro orální historii*, 2012, roč. 2, č. 2, s. 46–55, zde s. 52.

samotných učitelů, kteří z pochopitelných důvodů nemají zájem otevřeně prezentovat svůj případný neúspěch v empirických výzkumech.<sup>649</sup>

Já sám jsem při své praxi na pardubickém Gymnáziu Mozartova v roce 2013 pedagogicky nezvládl jednu z besed v 2. a 3. ročníku v rámci projektu *Příběhy bezpráví*. Ačkoliv jsem byl koordinátor celoročního školního filmového klubu programu *Jeden svět na školách*, jako nový učitel v prostředí většího města Pardubic jsem se neorientoval v nabídce pamětníků. Aktivní ředitel školy Marek Výborný zprostředkoval jako pamětníka Josefa Čecha, který byl známým politickým vězněm a shodou okolností i laureátem studentské Ceny Příběhů bezpráví z roku 2013.

Pan Čech pojal listopadovou besedu ve škole jako příležitost předat studentům osobní apel, ve kterém odsoudil komunismus i politiku paměti současné KSČM. Zatímco já jsem ho požádal, aby nám pověděl něco o svém životě, on začal rozechvělým hlasem citovat údaje z *Černé knihy komunismu*, aby žáky přesvědčil o nadčasovém zlu komunismu.<sup>650</sup> Jeho následný monolog se mi nepodařilo řadu minut přerušit. Pamatuji si, že pan Čech nebyl schopný hned od prvních chvil navázat komunikaci s publikem. Sice jsem postřehl, že se beseda odklání od předem vytčeného směru, ale nedařilo se mi zasáhnout a taktně pamětníka požádat, aby se více zaměřil na vyprávění osobních vzpomínek nebo blíže osvětlil logiku svých úvah. Měl jsem respekt před jeho autoritou. Když domluvil a já jsem vyzval žáky k tomu, aby mu kladli dotazy, zavládlo pro mě tehdy trapné ticho.

Vysvětluji si to tím, že žáci byli jeho morálním apelem svým způsobem paralyzováni, v aule jich bylo velké množství a nepodařilo se vytvořit intimní atmosféru sdílení a naslouchání. Jen rozpačitě jsme hledali další témata, například míru jeho politické angažovanosti, okolnosti pomoci vězňům a jejich důvody. Nevím dodnes, zda si žáci uvědomili, že došlo k aktuální politizaci besedy, a to v důsledku křivd a násilí, kterých se v minulosti dopouštěli na panu Čechovi aktéři komunistické represe. Tehdy jsem ještě neuměl dokumentovat zpětnou vazbu žáků. Věřím nicméně, že pro některé z nich bylo setkání přínosné. Pro mě každopádně jediným zaznamenatelem přínosem debaty byl individuální zájem jedné studentky, která si potom do kabinetu přišla vypůjčit publikace, které tým Příběhů bezpráví v uplynulých letech distribuoval do škol.<sup>651</sup>

<sup>649</sup> Jeden z učitelů ve zmiňovaném dotazníkovém průzkumu Hany Prunerové popsal incident, při kterém se nervově labilní starší narátor dostal do konfliktu se studentem, který neprojevoval dostatek úcty k jeho příběhu. O obtíži naladění pamětníka a filmu v rámci projekcí Příběhů bezpráví se zmiňuje i Iva Vachková in Diskuze o normalizaci a současném vzdělávání.

<sup>650</sup> Při přebírání ceny vyjádřil Josef Čech pro Český rozhlas důvody, proč chodí na školní besedy: „V některých třídách byste slyšeli spadnout špendlík. Tyhle věci nikdy neslyšeli, neměl jim to kdo říct. (...) Nikdy mně nešlo o slávu nebo publicitu. Chtěl jsem podat svědectví o tom, jaký režim byl, aby děti dokázaly rozeznat dobro a zlo.“ SEHNOUTKA, Petr – KOTTOVÁ, Anna. Studenti ocenili v rámci projektu Příběhy bezpráví tři bojovníky proti komunismu [online]. *iROZHLAS.cz*, 1. 11. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [https://www.irozhlas.cz/veda-technologie\\_historie/studenti-ocenili-v-ramci-projektu-pribehy-bezpravri-tri-bojovniky-proti-komunismu-201311010839\\_akottova2](https://www.irozhlas.cz/veda-technologie_historie/studenti-ocenili-v-ramci-projektu-pribehy-bezpravri-tri-bojovniky-proti-komunismu-201311010839_akottova2).

<sup>651</sup> Okolnosti domlouvání besedy jsem kontroloval v emailové poště z října a listopadu roku 2013. Beseda se konala 4. listopadu 2013 v aule Gymnázia, Pardubice Mozartova 449. Velmi pozitivní dojem jsem měl naopak z besedy s projekcí filmu *České děti*, na které o den později jako hosté vystoupili Karel Strachota a Lucie Váchová. Viz VÝBONÝ, Marek. Měsíc Příběh bezpráví na Gymnáziu Mozartova zahájen [online]. Pardubický kraj, 6. 11. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://www.klickevzdelani.cz/Zaci-a-studenti/Ze-zivota-skol/Aktivity-SS/category/aktivity-ss/mesic-pribehu-bezpravri-na-gymnaziu-mozartova-zahajen>.

Zatímco mnou garantovaná beseda by se stěžila nazvat jako aplikace orální historie, příběh Josefa Čecha zpracoval už před naší besedou studentský tým z jiného pardubického Gymnázia Dašická. V tomto případě už se žáci o metodu orální historie pokusili s větším úspěchem, o čemž ostatně svědčí ocenění příběhu jejich pamětníka studentskou porotou. Orální historie je kvalitativní výzkumná metoda, jejíž podstatou je záznam, analýza a interpretace ústních svědectví o minulosti.<sup>652</sup> Odborné standardy metody se vytvářely ve Spojených státech amerických, odkud se od 60. let 20. století rozšířily do Evropy i dalších částí světa. Institucionální zázemí disciplíny reprezentuje v České republice od 90. let 20. století Centrum orální historie při Ústavu pro soudobé dějiny Akademie věd ČR<sup>653</sup> a dále také Česká asociace orální historie, která od roku 2007 sdružuje individuální badatele i další zájmové instituce.<sup>654</sup>

Orální historie je nezastupitelnou metodou na poli výzkumu zejména tam, kde jsou další prameny z různých důvodů nepřístupné, byly zničeny nebo jednoduše vůbec nevznikly. Ústní svědectví jsou tak často jediným zdrojem informací o určité historické události. Vedle vytváření audiovizuálních sbírek ústních svědectví pak orální historie napomáhá rekonstruovat minulost s důrazem na dějiny každodenního života a dějiny viděné tzv. zdola. Současně umožňuje poznávat, jak konkrétní lidé vnímali konkrétní události, jak je hodnotili a interpretovali.<sup>655</sup>

Obecně můžeme říci, že přednosti pamětnických besed se do značné míry vztahují i na orální historii. Rozhovory s pamětníky mají aktivizující charakter a umožňují žákům spoluprožívat minulost na základě vyprávění autentických svědectví. Zapojení metody orální historie do výuky má však i další pozitiva, která shrnul například Robert Stradling v příručce *Jak učit evropské dějiny 20. století*, ale také další autoři.<sup>656</sup>

Podle britského historika žáci, kteří pracují metodou orální historie, rozvíjejí své badatelské dovednosti. Zvláště se učí formulovat a klást chytré otázky. Rozvíjejí také své komunikační dovednosti, protože jsou nuceni zapojit se do rozhovoru, naslouchat, podněcovat narátory k odpovědi a sondovat za účelem získání dalších informací. V neposlední řadě jsou schopni sami spoluvytvářet záznamy ústních svědectví a využívat je pro přípravu dalších činností.<sup>657</sup>

Miroslav Vaněk a Pavel Mücke dále upozorňují, že kromě rozvoje klíčových kompetencí nabízí využití orální historie ve škole ideální příležitost pro rozvoj

<sup>652</sup> VANĚK, Miroslav – MÜCKE, Pavel – PELIKÁNOVÁ, Hana: *Naslouchat hlasům paměti*.

<sup>653</sup> Z oblasti českých soudobých dějin lze z produkce Centra uvést například VANĚK, Miroslav (ed.). *Ostrůvky svobody: Kulturní a občanské aktivity mladé generace v 80. letech v Československu*. Praha: ÚSD AV ČR, 2002. Týž. *Mocní? A bezmocní? Politické elity a disent v období tzv. normalizace. Interpretační studie životopisných interview*. Praha: ÚSD AV ČR 2006. VANĚK, Miroslav – URBÁŠEK, Pavel. *Vítězové? Poražení? Životopisná interview. Díl 1, Disent v období tzv. normalizace. Díl 2, Politické elity v období tzv. normalizace*. Praha: ÚSD AV ČR, 2005. VANĚK, Miroslav – KRÁTKÁ, Lenka (eds.). *Příběhy (ne)obyčejných profesí. Česká společnost v období tzv. normalizace a transformace*. Praha: Karolinum, 2014.

<sup>654</sup> Obě instituce jsou také členy International Oral History Association (IOHA), jejíž 16. mezinárodní kongres se konal v roce 2010 v Praze. Viz blíže Centrum orální historie ÚSD AV ČR (<http://www.coh.usd.cas.cz/o-nas/>) a dále Česká asociace orální historie (<http://www.coha.cz/>).

<sup>655</sup> *Orální historie* [online]. Dostupné z: <http://www.coh.usd.cas.cz/cs/oralni-historie> [cit. 3. 3 2019]. Obsahuje seznam relevantní odborné literatury.

<sup>656</sup> STRADLING, Robert. *Jak učit evropské dějiny 20. století*, s. 146; VANĚK, Miroslav – MÜCKE, Pavel. *Škola v orální historii*, s. 186.

<sup>657</sup> STRADLING, Robert. *Jak učit evropské dějiny 20. století*, s. 146.

mezipředmětových vztahů a naplňování cílů průřezových témat, jako jsou Osobnostní a sociální výchova nebo Mediální výchova. Konkrétně podle nich žáci propojují a prohlubují své znalosti z historie (příprava otázek, analýza a interpretace rozhovoru) se znalostmi a dovednostmi z českého jazyka (formulace otázek, vedení rozhovoru, přepis a redakce textu), základy psychologie (vedení rozhovoru, umění naslouchat) a využitím výpočetní techniky (nahrávání, technické zpracování a uložení rozhovoru, práce s textovým editorem).<sup>658</sup>

Úspěšné komunitní školní projekty navíc dokládají, že dokumentace pamětnických svědectví jsou vhodnou formou, jak se škola, potažmo žáci, může zapojit do výzkumných projektů, které realizují paměťové instituce v jejím okolí. V případě, že jsou již od počátku zohledňovány a respektovány základní limity žáků – věk, zkušenosti a znalosti – není nutné rezignovat ani na ambicióznější badatelské cíle. Některé úspěšné projekty, ke kterým přiřazuji i každoroční badatelské expedice svého Gymnázia Přírodní škola nebo některé projekty, kterých jsem se účastnil jako koordinátor projektové výuky na ÚSTR, vytyčují horizonty, ke kterým se může dějepisné vyučování inspirované paměťovými studií různými cestami ubírat.<sup>659</sup>

Učitelé a lektori, kteří využívají náročných metod a forem práce, aby svým žákům umožnili rozvíjet historickou gramotnost v nejvyšší možné míře, mohou s pomocí pamětníků ukázat žákům cestu, jak s odstupem a kriticky hodnotit komunikativní paměť a zároveň se prostřednictvím vlastní činnosti aktivně podílet na kultuře vzpomínání své komunity. V takových případech dochází k osamostatnění žáků, k iniciačnímu předání a převzetí odpovědnosti za společnou budoucnost.<sup>660</sup>

Na každém učiteli však zůstává volba, kterou cestu se svými žáky zvolí. Rozhodující pak je, aby volba vzdělávacích cílů byla adekvátní možnostem a schopnostem žáků i reálným podmínkám na konkrétní škole (týmový přístup vedení školy i kolegů). Každé vyprávění s sebou nese svébytné přednosti i úskalí, na něž navíc reagují různí posluchači různě. Zkušenosti ze spolupráce paměťových institucí a škol na podobných projektech zároveň poukazují na limity, které s sebou aplikace metody orální historie do výuky zákonitě nese –

<sup>658</sup> VANĚK, Miroslav – MÜCKE, Pavel: Škola v orální historii, s. 186.

<sup>659</sup> MATĚJKA, Ondřej. *Tragická místa paměti. Příručka po historii jednoho regionu 1938–1945*. Praha: Pro Collegium Bohemicum, o.p.s., vydal Antikomplex, 2010. BÍLKOVÁ, Eva. „Zpátky ni krok!“ HAVLŮJOVÁ, Hana – LEŠNEROVÁ, Jana (eds.). *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi. Metodická doporučení a příklady dobré praxe pro učitele základních a středních škol*. Praha: PedF UK, 2012. Kolektiv autorů. *Vojenský prostor Ralsko 1968–1991: Sovětská armáda v regionální kolektivní paměti a její oficiální obraz*. Praha 2013. Odborní konzultanti Jaroslav Najbert a Vladěna Smolková. NAJBERT, Jaroslav. Padouch, nebo hrdina?: Mnichovo Hradiště hledá cestu ke svému rodákovi Janu Švermovi. *Paměť a dějiny: revue pro studium totalitních režimů*, 2015, č. 4, s. 134. NAJBERT, Jaroslav – PALATKA, Stanislav. *Expedice Podyjí: Devět mlýnů a Podmolí: badatelské terénní vyučování pro žáky základních a středních škol*. Praha – Znojmo: ÚSTR a Správa NP Podyjí, 2017. Srovnej také HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, kapitoly 4 a 5.

<sup>660</sup> Podle sociálně pedagogických teorií tzv. zmocnění (angl. empowerment), které reflektují především společenský dopad pedagogických procesů, přebírají učící se jedinci již v rámci školní docházky reálnou odpovědnost nejen za své vzdělávání, ale také za zlepšování kvality života ve svém okolí. Z těchto teorií vycházejí například koncepty inkluzivního vzdělávání či aktivního občanství, komunitního učení, globální a environmentální výchovy. Viz například BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998, s. 164n. Dále KÖRBER, Andreas. *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics* [online]. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2015, s. 34–35. [23. 1. 2018]. Dostupné z [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber\\_2015\\_Development\\_German\\_History\\_Didactics.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf). Srovnej také HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, kapitoly 4 a 5.

odborné standardy metody nelze ve školním prostředí nikdy zcela dodržet. Počáteční přecenění schopností žáků může mít neblahé důsledky v podobě zklamání nad nekvalitními či nepoužitelnými výsledky jejich práce.<sup>661</sup> Ani sebelepší metodické vedení a technické zajištění školního projektu nemůže zcela předejít rizikům vyplývajícím z osobnostních a intelektových kapacit žáků, a to nejen těch, kteří navštěvují teprve základní školy. Příkladem budiž neochota či neschopnost kriticky zpracovat protichůdné informace, které vyplynou z rozhovoru samotného nebo z jeho pozdějšího srovnání s jiným typem pramene.

#### 4.4 Vzdělávací využití příběhu perzekuce 50. let: Eva Dušková a Miloslav Choc

Jak vlastně můžeme nahlížet a v praxi uplatňovat obecná doporučení o potřebě kritického přístupu k pamětnickému svědectví ve chvíli, kdy se tato svědectví stávají součástí diskurzivních a metodických praktik *vyrovnávání se s minulostí*? V následující části jsem se rozhodl tuto otázku zkoumat v podobě spíše sociálně antropologického přístupu zhuštěného popisu.<sup>662</sup> K hledání odpovědi využiji příběh jedné pamětnice - Evy Duškové-Vokálové, abych demonstroval několik vybraných kontextů, v rámci kterých se její příběh na veřejnosti prezentoval od roku 2001. Proč jsem si mezi stovkami příběhů 50. let vybral zrovna tento, jehož aktérka nepatří k mediálně známějším tvářím perzekuce 50. let, jako jsou např. Milada Horáková nebo Heliodor Píka? Rozhodující motiv je subjektivní - s příběhem jsem měl osobní zkušenost. Současně se však příběh Evy Vokálové-Duškové nabízí jako didakticky velmi vhodný vzhledem k tomu, že obsahuje kontroverzní okolnosti umožňující nejednoznačné interpretace, které jsou navíc dobře zdokumentované v různých vzdělávacích a mediálních výstupech i odborné literatuře (viz dále).

##### 4.4.1 Expozice: Příběh naší sousedky Evy Duškové

Jako člen vzdělávací skupiny ÚSTR jsem byl na jaře roku 2014 přizván jako jeden ze tří porotců do studentské soutěže na Praze 5 *Příběhy našich sousedů*, kterou realizovala partnerská instituce našeho ústavu, nezisková organizace Post Bellum. Započala tím moje pravidelná, dodnes trvající spolupráce při hodnocení žákovských výstupů tohoto projektu.<sup>663</sup> Projekt *Příběhy našich sousedů*, který se zpočátku podobal analogickému vzdělávacímu projektu společnosti Člověk v tísni *Z místa, kde žijeme*, je vzdělávací projekt pro žáky osmých a devátých tříd, kteří se za doprovodu učitelů a koordinátorů projektu na několik měsíců stanou rozhlasovými nebo televizními dokumentaristy. Jejich úkolem je vyhledat a vyzpovídat pamětníka, natočit jeho vzpomínky, digitalizovat rodinné fotografie, prozkoumat archivy a nakonec vytvořit rozhlasovou, televizní nebo psanou reportáž či dokument. Někteří kreslí

<sup>661</sup> Srov. BOCKSCHATZ, Gerhard-Henke. Oral History im Geschichtsunterricht. *Geschichte lernen*. 2000, č. 76, s. 18–24. PARKAN, František a kol.: *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví. Metodická příručka*. Praha: PedF UK, 2008, s. 28.

<sup>662</sup> GEERTZ, Clifford. *Interpretace kultur: vybrané eseje*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2000.

<sup>663</sup> Jako porotce jsem se od roku 2014 účastnil i cyklů na Praze 3, Praze 6, v Karlových Varech nebo Hradci Králové.



komiksový příběh, jiní tvoří prezentaci pro spolužáky, další v Českém rozhlasu s pomocí redaktorů stříhají nahrávku do rozhlasové reportáže. Zatímco v roce 2014 se dosavadních tří ročníků projektu účastnila stovka žakovských týmů, v roce 2018 to už bylo 761 zdokumentovaných pamětnických příběhů, zpracovaných týmy na téměř pěti stech školách. Vzhledem k doprovodným workshopům patří projekt *Příběhy našich sousedů* v současnosti k nejkomplexnějším pamětnickým projektům, nabízejícím učitelům kompletní metodický servis a podporu. Oceňuji na něm také fakt, že pomáhá inovovat výuku učitelům v regionech.<sup>664</sup>

V tříčlenné porotě, ve které jsem zastupoval perspektivu porotce-učitele, jsem se tehdy sešel se svou spolužačkou z Filozofické fakulty Annou Macourkovou (zastupovala perspektivu porotkyně-historičky) a publicistou, spoluautorem rozhlasového pořadu *Příběhy 20. století* Adamem Drdou (zastupoval perspektivu porotce-novináře). Byl jsem mile překvapen aktivitou žakovských týmů z pražských škol při zpracování příběhů lidí se zajímavým historickým příběhem a pamatuji si, že jsem při závěrečném hodnocení chválil všechny (i nevítezný) týmy a zmínil se, že bych se s těmito aktivními žáky rád potkával ve svých hodinách dějepisu. Závěrečná prezentace a vyhlášení výsledků 23. dubna v komunitním centru Prádelna se proměnila v oslavu, které se kromě žáků a jejich učitelů účastnili i zástupci úřadu městské části a hlavně pamětníci samotní. Pro některé z nich to bylo poprvé, kdy byl jejich životní příběh veřejně uznán jako společensky významný, drobné dárky a květiny předané žáky ilustrovaly mezigenerační pouta, která se podařila koordinátorům a učitelům pomoci vytvořit.

Jedním z důležitých rysů pamětnických projektů jako jsou *Příběhy našich sousedů*, je fakt, že v mnoha případech jsou žáci prvními badateli, kteří příběhy pamětníků zpracovávají do nějakého příběhu. Neznamená to nutně, že by pamětníci svůj příběh před tím nikomu nevyprávěli. Společnosti Post Bellum či Člověk v tísni v případě, že žáci nenajdou vlastního pamětníka, zprostředkovávají ochotně své kontakty na Konfederaci politických vězňů, respektive pamětníky zdokumentované v projektu *Paměť národa*.

Pro tradiční metody historického bádání však tato situace vytváří zcela nový kontext. V roli porotce jsem měl hodnotit mj. schopnost žáků zpracovat historický příběh s dostatečným porozuměním a znalostí reálií.<sup>665</sup> Jako učitel, který byl v projektech se svými žáky vždy přítomný rozhovorům s pamětníky, jsem dokázal posoudit, jak si při výběru a zpracování informací počínali, jaké byly jejich narativní kompetence. V pozici porotce jsem se ale tehdy cítil nekomfortně, protože jsem neměl k dispozici nahrávku žáků, pouze jejich zpracované výstupy v podobě rozhlasové reportáže a scénáře. Motivován potřebou širší kontextualizace příběhů, zadával jsem klíčová slova příběhů včetně jmen hlavních protagonistů

<sup>664</sup> *Příběhy našich sousedů* [online]. Post Bellum, o.p.s., 2017 [cit. 3.3.2019]. Dostupné z <https://www.pribehynasichsousedu.cz/o-projektu>

<sup>665</sup> Úkolem porotců není hodnotit rétorické schopnosti pamětníka a sílu jeho příběhu, ale schopnost žáků příběh zpracovat, tedy například „schopnost srozumitelně předat pamětníkův příběh, vybrat z něj to, co je důležité a zajímavé (výběr relevantních informací ze sebraného materiálu); historické porozumění (chápání historických souvislostí a porozumění pojmům souvisejícím s příběhem pamětníka).“ Viz BENEŠOVÁ, Magdaléna – NAVRÁTILOVÁ, Anežka. *Příběhy našich sousedů – metodika pro pedagogy*. Post Bellum, 2017, s. 43–47.

do internetového vyhledávače v rámci minimální rešerše, ovlivněné i nedostatkem času pro hodnocení, a doufal jsem, že budu moci práce studentů porovnat s dalšími informacemi.

U většiny pamětníků (výjimkou byl například bývalý ministr a disident Alexandr Vondra) jsem byl v rešerši neúspěšný. Jednou z výjimek byl příběh popraveného agenta-chodce Miloslava Choce (1925–1949). O jeho popravě emotivně vypovídala paní Eva Dušková (1931), rozená Vokálová, jeho bývalá snoubenka, která dnes vypomáhá v Konfederaci politických vězňů. Příběh zpracovaný žáky Základní školy Waldorfská v Jinonicích se od vyprávění pamětnice vůbec nelišil a vyzníval velmi jednostranně: komunistický režim popravil ve vykonstruovaném procesu nevinného člověka, násilně přerval lásku dvou mladých lidí a rodina pamětnice se stala obětí justičního bezpráví, šikany vyšetřovatelů, dozorkyň a Státní bezpečnosti. Za poskytování pronájmu a známost s odsouzeným Chocem byly v době zatčení šestnáctiletá Eva Vokálová s maminkou odsouzeny na deset, respektive patnáct let odnětí svobody. Jejich majetek byl konfiskován. Maminka krátce po propuštění z vězení zemřela.<sup>666</sup>

Emocionální zážitek z vyprávění vedl v tomto konkrétním případě u žáků k silné identifikaci s perspektivou pamětnice. Paní Dušková popisovala nejen své utrpení, ale i okolnosti vztahu s Miloslavem Chocem. Historické analýze případu je věnován následující oddíl, omezím se zatím na objasnění nezbytného historického kontextu, který se dozvěděli žáci: Choc byl mladý národněsocialistický funkcionář, po roce 1948 byl „vyakčněn“ z ČVUT. Jako řada mladých národních socialistů neviděl v zemi budoucí perspektivu a odešel za hranice, ale už v dubnu se vrátil zpátky jako agent-chodec. Na začátku června byl zadržen v Olomouci a souzen ve vykonstruovaném procesu jako hlavní podezřelý z vraždy majora Státní bezpečnosti a vysokého funkcionáře partyzánského svazu Augustina Schramma. V procesu nazývaném pamětníky „chociáda“ uvízla více než stovka lidí, přičemž Chocův příběh na tomto světě končí tím, že byl 19. února 1949 oběšen. Žáci se dozvěděli, že paní Dušková mohla svého snoubence navštívit těsně před smrtí, dostala od něj také dopis na rozloučenou, který se jí podařilo ukrýt. Prožívání posledních chvil popsali žáci ve své reportáži následovně:

„Poslední den Miloslava Choce byla Eva u něj. ‚Tak jsme se objali a brečeli jsme oba dva. Furt říkal, abych tomu nikdy nevěřila, že on nikoho nezabil.‘ Po hodině tam přišel někdo od soudu a řekl ‚okamžitě odvést!‘ Evu odvedli dost násilím, že by to prý zapůsobilo na její mladistvé city. ‚Já když jsem potom odcházela, tak z té druhý cely, na mě volal Slavoj Šádek (kamarád M. Choce) ‚Evičko, Evičko‘. Já jsem mu nemohla ani podat ruku...‘ Po návratu na celu se Eva zhroutila. 19. února 1949 (v den, kdy byl Miloslav Choc popraven) dostala Eva POSLEDNÍ DOPIS. Trestanci, kteří byli posláni na smrt, chodili do kostela se vyzpovídat a tam byl kněz, který přišel na celu k Evě a řekl: ‚Děvčátka, poklekněte a pomodlete se, dneska zemřeli dva nevinní chlapci.‘“<sup>667</sup>

Právě poslední slova kněze, která měla potvrzovat Chocovu nevinnu, si žáci vybrali jako motto svého příběhu. Po propuštění z nápravných zařízení si Eva vzala za manžela Chocova

<sup>666</sup> Srovnej reportáž vytvořenou žakovským týmem. *Eva Dušková – příběh nespravedlivě odsouzené* [online]. Dostupné z: <https://www.pribehynasichsousedu.cz/praha-5/praha-5-20132014/duskova-eva/> [cit. 28. 2. 2019].

<sup>667</sup> *Eva Dušková – příběh nespravedlivě odsouzené* [online]. Dostupné z: <https://www.pribehynasichsousedu.cz/praha-5/praha-5-20132014/duskova-eva/> [cit. 28. 2. 2019].

přítele Karla Duška, který byl odsouzen ke kratšímu trestu za ukrývání protistátních letáků, které v rodinné vile Choc bez vědomí Vokálových ukryl. Památku na Miloslava Choce si pak v blízkosti manžela i svých přátel z mládí udržovala po celý život, aniž by o ní mluvila například se svými dětmi. Žáci svůj výstup doplnili nahrávkou, na které Eva za doprovodu melancholické hry na housle četla dopis svého snoubence na rozloučenou.

Tato emocionálně silná nahrávka je dalším dokladem toho, že zpracování příběhu zůstalo – zcela přirozeně s ohledem na jejich věk - na rovině emocionální identifikace s utrpením paní Duškové, jehož jedinou pojmenovanou příčinou bylo komunistické bezpráví 50. let a anonymní aktéři, kteří se ho dopouštěli (dozorci apod.). Anna Zikmundová, členka týmu z jinonické základní školy, své tehdejší pocity a motivy zhodnotila s odstupem na začátku roku 2019 následovně:

„Do soutěže jsem se, já osobně, přihlásila proto, že jsem se o historii, hlavně moderní historii, celkem dost zajímala a jelikož i moje babička a děda prožili tento režim a mají z něj celkem hrůzné zkušenosti, chtěla jsem vyslechnout i osudy ostatních lidí. Musím ale přiznat, že mě její vyprávění zanechalo v šoku, ačkoliv jsem už slyšela příběhy ostatních lidí z války i komunistického režimu (většinou pomocí článků nebo knih), nikdy jsem se s těmi lidmi nesetkala a nikdy jsem neviděla, jak ti lidé na svůj zážitek reagují při jeho vyprávění. Poprvé jsem to spatřila až u paní Duškové (a samozřejmě svých prarodičů, kteří o minulosti také celkem hodně mluvili). Bylo celkem smutné to sledovat. Myslím, že všichni jsme se snažili s paní Duškovou soucítit a vžít se do její situace, tudíž nikdo z nás, co jsme rozhovor vedli, se neubránil slzám, hlavně při čtení posledního dopisu pana Choce paní Duškové. Pro nás tyto pocity byly asi pochopitelné, ale i důležité a čím víc jsme s ní soucítili, tím víc jsme cítili důležitost její příběh zpracovat co nejlíp a co nejvíc „profesionálně.““<sup>668</sup>

Pro mě zprostředkovaný příběh obsahoval nelogické pasáže a vypravěčské zkratky, kterých si historik obvykle všimne a pátrá po jejich smyslu. Jak se utvářely vzpomínky na životní událost z přelomu 40. a 50. let? Doplnila si pamětnice výklad událostí dodatečně, případně na základě svých domněnek? Vzhledem k nezbytným sebeobranným mechanismům, nevytěsnila některá nepříjemná tázání?

#### 4.4.2 Historická analýza příběhu Evy Duškové

Historik, který je zvyklý na rozdíl od žáků zaujímat a priori kritický odstup a pátrá po dalších pramenech a zdrojích, by mohl vyprávění pamětnice Evy Duškové porovnat například s veřejně dostupnými studiemi, které celý příběh staví do poněkud jiného světla. Karel Kaplan a Pavel Paleček ve své knize o politických procesech,<sup>669</sup> Šárka Rokosová ve sborníku *Securitas Imperii*<sup>670</sup> nebo historik Petr Mallota v rámci dokumentačního projektu ÚSTR<sup>671</sup> tvrdí,

<sup>668</sup> E-mailová komunikace s Annou Zikmundovou [online], 1. 2. 2019.

<sup>669</sup> KAPLAN, Karel – PALEČEK, Pavel. *Komunistický režim a politické procesy v Československu*. Brno: Barrister & Principal, 2001, s. 57-58.

<sup>670</sup> ROKOSOVÁ, Šárka. Případ Miloslav Choc a spol. *Securitas Imperii 12. Sborník k problematice 50. let*, 2005, s. 53–108.

<sup>671</sup> Životopisný medailonek Miloslava Choce, zpracoval Petr Mallota v rámci projektu *Dokumentace popravených z politických důvodů 1948–1989*, původně dostupného na <http://www.ustrcr.cz/cs/miloslav-choce>. Odkaz nicméně nebyl v době psaní práce funkční z důvodu aktualizace webu.

že Chocovo obvinění bylo sice vykonstruované, avšak jeho auru nevinného člověka a protikomunistického odbojáře, agenta-chodce a charismatického snoubence, zatemňují mnohé skutečnosti.

Těsně po válce se v pohraničí dopustil zneužití postavení správního komisaře a zavraždil německého antifašistu, bývalého starostu obce Kienheida (dnes už zaniklý Načetín) na Chomutovsku Karla Reichmanna, jeho komplic Evžen Pejcl zastřelil týž den Reichmannovu dceru. Miloslav Choc, který se po vraždě sám postřelil, aby patrně zakryl okolnosti vraždy, byl vzat do vazby a k vraždě bývalého starosty obce, ve které za problematických okolností působil jako správní komisař, se přiznal. Na základě psychiatrického znaleckého posudku, který ho označil v době vraždy za nepřičetného, byl dne 25. července 1946 z vězení propuštěn a odešel ke svým prarodičům do Prahy, kde začal studovat.<sup>672</sup> V pramenech popsané problematické charakterové rysy, „afektivní vzrušení“ a „víra ve skutečnost vlastních fantazií“ ho pak měly provázet i po zbytek jeho relativně krátkého života. Chocovo protiprávní počínání i klamání úřadů na severu Čech (vydával se mj. za důstojníka Svobodovy armády, ačkoliv byl od roku 1943 nuceně nasazeným dělníkem v Německu) sugestivně popsal ve svých vzpomínkách v roce 1990 Stanislav Cába, tehdejší úředník na chomutovském ONV.<sup>673</sup>

Ve světle těchto pramenů se tak Miloslav Choc jeví spíše jako nezodpovědný dobrodruh s problematickými charakterovými rysy, jako muž dvou tváří. Jeho odbojová činnost je také značně problematická, protože si o jejím rozsahu můžeme sestavit obraz v podstatě jen na základě materiálů Státní bezpečnosti. Choc se měl v uprchlickém táboře v Řezně zapojit společně s dalšími politickými uprchlíky a bývalými partyzány do činnosti „Řezenského komitétu“. Tento výbor vznikl iniciativou svých členů a nestála za jeho činností žádná politická odbojová organizace či zahraniční služba. Choc společně s několika dalšími spolupracovníky přešel 24. dubna roku 1948 opět hranice, pověřen odbojovými a kurýrními úkoly (předání letáků, získání dokumentů a finančních prostředků apod.). Celý případ komplikuje skutečnost, že se k vraždě Augustina Schramma přiznal a spolupracoval s vyšetřovateli. Následně však změnil před soudem svou výpověď a dokonce se pokusil obvinění přenést na jistého Václava Bauera. Jednoznačný průběh příběhu takto problematizují historikové Prokop Tomek a Ivo Pejčoch ve své publikaci o popravených agentech-chodcích z roku 2010. Podle nich mohl být Choc skutečně schopný Augustina Schramma zavraždit, ač je nejasný jeho motiv:

„V období před převzetím moci komunisty se dopustil podvodů a zneužívání podvodně získaného postavení a v roce 1946 zavraždil prokazatelně německého civilistu Karla Reichmanna. Byl tedy schopen zastřelit člověka. Nejen důkazy a nevěrohodná obhajoba, ale Chocův osobnostní profil tak

<sup>672</sup> ROKOSOVÁ, Šárka. Případ Miloslav Choc a spol., 53–108.

<sup>673</sup> Stanislav Cába Chocovi přisuzuje i vraždu dcery německého starosty Reichmanna, jejímž pachatelem byl Chocův přítel a spolupachatel Evžen Pejcl. Chocovo počínání v pohraničí shrnuje takto: „Milan Choc tedy dvakrát vraždil. Kromě toho se zjistilo, že stačil za poměrně krátkou dobu zdecimovat stáda dobytka v obci. Vše na hostině s pitkami, pro zvané funkcionáře ONV, policie a posádky z Chomutova. Navíc zjistili, že Choc nebyl nikdy důstojníkem, ani vojákem naší východní armády, a dokonce vojákem vůbec. Nebyl ani vysokoškolák. Pocházel prý ze slušné pražské rodiny.“ Vzpomínky Stanislava Cábý z počátku roku 1990, publikované v *Necenzurovaných novinách* č. 6/1994, jsou dostupné na <http://www.cibulka.com/nnoviny/nn1994/nn0694/obsah/29.htm> [cit. 3. 3. 2019].

podporují závěr, že Augustina Schramma skutečně zavraždil. (...) O Schrammovi se v Řeznu mezi uprchlíky prokazatelně mluvilo, a to negativně a s nenávistí. Potvrdil to i Vávra-Stařík. To mohlo Choce, který chtěl i podle výpovědí svědků provést nějaký výrazný odbojový čin, inspirovat.“<sup>674</sup>

Prokop Tomek kriticky rozebírá předchozí zpracování Chocova případu a podivuje se nad tím, že i Karel Kaplan vyjádřil jednoznačný názor, že Chocova poprava byla justiční vraždou. Podle Tomka Kaplan patrně vycházel jen z dílčích pramenů. Naopak upozorňuje na to, že spisová a soudní dokumentace obsahuje řadu „nezpochybnitelných faktů“, která jsou s Kaplanovým hodnocením v rozporu, a že výběrem dokumentů ve své studii potvrzuje Chocova pachatelství i Šárka Rokosová, i když studii uzavírá domněnkou, že Choc Schramma nezabil.<sup>675</sup> Tomek s Pejčochem uvádí ještě jednu důležitou kontextuální informaci. Krátce před zatčením měl Choc známost s dvacetiletou studentkou Pedagogické fakulty Palackého univerzity v Olomouci Věrou Hamalovou. Společně měli 20. května v Prostějově uzavřít tzv. partyzánský sňatek. Strojopis manželské smlouvy a slibu, ve kterém se Choc prohlásil za velitele neexistujícího (!) I. oddílu 1. skupiny československého zahraničního odboje, se dochovaly ve vyšetřovacím spise.<sup>676</sup>

Celkově upozorňují na to, že případ je sice nepřehledný, ale rozhodně ne záhadný. Kriticky se navíc vyjadřují k tradovaným publicistickým mýtům, které souvisí s domněnkou, že Schrammova vražda byla odvetou za smrt Jana Masaryka, kterou měl Schramm spáchat. Tuto konstrukci ostatně šířil Choc před svou smrtí.<sup>677</sup>

Co všechno o jeho minulosti a odbojové činnosti věděla o šest let mladší snoubenka Eva? Věděla o vztahu Choce s Věrou Hamalovou? Dilema, zda na základě dalších zjištění zpochybnit význam sugestivního vyprávění pamětnice a její hodnocení popraveného snoubence, by bylo velkou výzvou i pro profesionálního historika a psychoterapeuta, natož pro čtrnáctileté žáky osmé třídy základní školy. I když se organizátoři soutěže a učitelé nechtěli omezit na pouhou reprodukci pamětnických vyprávění, tento případ zřetelně ilustruje, že stavět žáky základních škol do role orálních historiků má své limity. Zvláště, pokud se setkají s pamětníkem, který se dodnes vyrovnává s traumatickým osobním zážitkem takto sugestivně.

Případ Evy Duškové ilustruje komplikovanost metodické práce s příběhy 50. let. Šárka Rokosová její případ popisuje jako jeden z těch, kdy byly „vyneseny nespravedlivé, kruté rozsudky diktované politickou vůlí tehdejší komunistické garnitury“. Jejich výši i s přihlédnutím k tzv. socialistické zákonnosti se jí jeví „dodnes neuvěřitelná“. Právě výrokem

<sup>674</sup> PEJČOCH, Ivo – TOMEK, Prokop. *Agenti – chodci na popravišti: kurýři západních zpravodajských služeb popravení v letech 1949–1958*. Cheb: Svět křídel, 2010, s. 148–161, zde s. 156 a 158. Srovnej ŠÍŠKA, Miroslav. Proč byl zavražděn major Schramm? *Právo*, 26. 5. 2012, s. 18.

<sup>675</sup> PEJČOCH, Ivo – TOMEK, Prokop. *Agenti – chodci na popravišti*, s. 158–159.

<sup>676</sup> Hamalová na konci války pomáhala partyzánskému oddílu Brigáda Jana Žižky a znala se s lidmi, které Choc potkal v táboře po přechodu hranic a se kterými založil odbojovou skupinu. Tuto svatbu uzavřeli bez vědomí dalších lidí. Za určitých okolností mělo být manželství dodatečně úředně potvrzeno. Viz PEJČOCH, Ivo – TOMEK, Prokop. *Agenti – chodci na popravišti*, s. 150.

<sup>677</sup> Publicistický zájem se projevil v roce 1968 a pak znovu po roce 1989. Viz PEJČOCH, Ivo – TOMEK, Prokop. *Agenti – chodci na popravišti*, s. 160–161 a další oddíly této studie. Srovnej také TOMEK, Prokop. Mýty a pravda o atentátu na majora Augustina Schramma. *Historie a vojenství*, 2011, č. 1, s. 54–68.

Evy Duškové v citované studii Šárka Rokosová vyjadřuje pocit beznaděje a absurdnosti všech odsouzených: „Nejhorší je, když jdete sedět na 5 let, a vůbec nevíte za co.“<sup>678</sup>

Používání nezákonných metod v případě Choc a spol. šetřil v 90. letech *Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu*. Všichni, proti nimž mohlo vyšetřování směřovat, však byli již v té době mrtví. Odsouzení byli rehabilitováni právní cestou a celý případ byl oficiálně uzavřen. „Ti, kteří ztratili ve vězení mládí, zdraví, iluze, víru ve spravedlnost, nemohou být za všechna příkoří dostatečně odškodněni nikdy,“ doplňuje ovšem závěrem svoji studii Šárka Rokosová.

#### 4.4.3 Proměny příběhu v didaktických souvislostech

Případ Evy Duškové a Miloslava Choce má další, ze vzdělávacího hlediska významné, kontexty. I když z právního hlediska je tento tragický případ uzavřen, Miloslav Choc a jeho snoubenka byli opakovaně povoláni, aby se účastnili procesu symbolického *vyrovnávání se s minulostí*.

Příběh může sloužit jako modelový příklad toho, jakým způsobem je příběh perzekuce 50. let prezentován na veřejnosti, jaké informace a kauzální vztahy jsou v naraci obsažené, jak různě či identicky je interpretačně rámován různými tvůrci diskurzu, jak je odkazováno na historické prameny a historický kontext. Z didaktického hlediska je také důležité se ptát, jaké otázky forma vyprávění příběhu generuje, jakou představu o historii konstruuje, jaký vzdělávací potenciál nabízí a jaké etické souvislosti historické interpretace exponuje. Dříve, než přistoupím k vlastní didaktické analýze, je třeba se podívat, jak zpracovávali příběh Evy Duškové další vzdělávací aktéři.

Výše zmíněné otázky, sloužící jako analytická mřížka pro posouzení didaktického zpracování, vycházejí z angloamerického konceptu historické gramotnosti. Jsou rozpracováním tří ze šesti konceptů historického myšlení Petera Seixase a Toma Mortona – výpověď pramenů (evidence), příčina a následek (cause and consequences) a etický rozměr interpretace (ethical dimension).<sup>679</sup> Vybral jsem je, protože se na tyto koncepty zaměřuje můj vlastní didaktický přístup (viz dále).

Eva Dušková svůj příběh vyprávěla dříve, než byl využitý pro vzdělávací účely - v rámci dokumentace Chocova případu pro ÚDV.<sup>680</sup> Díky tomu u ní došlo k důležitému psychologickému momentu překonávání osobního traumatu skrze výpověď a je důležité, že prvními osobami, které traumatické vzpomínky vyslechly, nebyli žáci.<sup>681</sup>

Poprvé byl její příběh zpracován s účelem ho popularizovat v roce 2001 žáky Arcibiskupského gymnázia v Praze 2 v rámci výstupu prvního ročníku středoškolské soutěže

<sup>678</sup> ROKOSOVÁ, Šárka. Případ Miloslav Choc a spol., s. 100.

<sup>679</sup> SEIXAS, Peter – MORTON, Tom. *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.

<sup>680</sup> Jejím výstupem je mj. už citovaná práce Šárky Rokosové.

<sup>681</sup> K překonávání osobního traumatu viz například PRAŠKO, Ján. *Stop traumatickým vzpomínkám. Jak zvládnout posttraumatickou stresovou poruchu*. Praha: Portál, 2003.

EUSTORY, nesoucí titul *Sám proti moci (Opozice proti totalitnímu režimu 1948–1989)*.<sup>682</sup> Studentský tým dějepisného semináře pod vedením Hany Amlerové ve složení Ondřej Kolář, Martin Kotyk, Tomáš Lapáček, Michal Nádvorník a Eduard Piňos dokumentoval osud pěti politických vězňů a skončil na 7.–9. místě. Úryvek práce i s příběhem paní Duškové byl zařazen do sborníku soutěže<sup>683</sup>, který v roce 2002 vydal Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, jenž byl odborným garantem soutěže, iniciované německou Körberovou nadací. Prvního ročníku projektu se tehdy za aktivní spolupráce ASUD účastnilo 112 studentů ze 75 českých škol. Jednalo se o první velký projekt zaměřený na práci s pamětníky let 1948–1989. V mediálním archivu se vyskytuje pouze jediný článek, který o soutěži veřejnost informoval.<sup>684</sup>

Odborní garanti projektu z ÚSD a ASUD v úvodních textech sborníku vyzdvihli přínosy aktivního zapojení žáků do zpracování pamětnických příběhů. Mj. ocenili jejich touhu dosáhnout vlastního objevování dějin podloženého zkoumáním „zapomenutých, opomíjených nebo neznámých zdrojů“ v regionálních archivech či knihovnách, badatelskou orientaci na problémy, jejichž vysvětlení často nenabízí oficiální historie, vytvoření možnosti orientace ve vlastní minulosti vzhledem k potřebě potřeby vyjasnit vlastní interpretaci problémové otázky, a v neposlední řadě nacházení „zapomenutých nebo potlačených historických epizod, které se ztrácejí na pozadí oficiálního výkladu historie“. Tyto přístupy podle autorů přispěly k nacházení „alternativních způsobů myšlení o dějinách vlastní země, kraje a regionu.“<sup>685</sup> Ačkoliv ředitel ÚSD Oldřich Tůma konstatoval v úvodu, že mnohé z prací trpěly začátečnickými chybami a neměly zdaleka vynikající úroveň, vyzdvihl, že se projektem podařilo upozornit na zajímavé příběhy a vyplnit jisté společenské vakuum v poslání kultivovat zájem nejmladší generace o nedávnou minulost.

Předsedkyně organizačního výboru soutěže a členka výboru ASUD Ilona Pařízková ocenila s odstupem v *Informačních listech ASUD* vysokou kvalitu prací a vyzdvihla, že zadání poskytovalo dostatek prostoru pro samostatnou badatelskou práci, nekladlo žádná regionální omezení a bylo pro soutěžící zároveň „lidsky velmi přitažlivé a zajímavé“, protože se mohli věnovat osudům konkrétních lidí, pronásledovaných v 50. letech: „Autoři líčili životní příběhy soukromých zemědělců, členů opozičních politických stran, příslušníků PTP, kněží, studentů, učitelů i lidí, kteří se v soukolí totalitní moci ocitli bez příslušnosti k nějaké skupině.“<sup>686</sup>

Odborně historické a didaktické zhodnocení přínosu projektu ze strany koordinátorů projektu je poměrně zdrženlivé při interpretaci významu předlistopadových dějin pro postkomunistickou společnost. Kontrastuje na první pohled s interpretačním rámcem, který pro prezentaci příběhů politických vězňů zvolili samotní žáci Arcibiskupského gymnázia:

<sup>682</sup> Základní informace k prvnímu ročníku viz webové stránky EUSTORY, dostupné na <http://www.eustory.cz/prace-1.-rocniku-sam-proti-moci-opozice-proti-totalitnemu-rezimu-1948-1989> [cit. 3. 3. 2019].

<sup>683</sup> ČELKO, Vojtěch – KUNSTOVÁ, Eliška – KVIRENC, Jan – PAŘÍZKOVÁ, Ilona. *Sám proti moci. Výběr prací středoškolských studentů v dějepisné soutěži EUSTORY*. Praha: ÚSD AV ČR, 2002.

<sup>684</sup> Můj otec strávil ve vězení třináct let. *Lidové noviny*. 16. 11. 2001, s. 22

<sup>685</sup> ČELKO, Vojtěch – KUNSTOVÁ, Eliška – KVIRENC, Jan – PAŘÍZKOVÁ, Ilona. *Sám proti moci*, s. 9–10.

<sup>686</sup> PAŘÍZKOVÁ, Ilona. První ročník mezinárodní středoškolské historické soutěže EUSTORY slavnostně zakončen. *IL ASUD*, 2001, č. 17. Dostupné také z <http://www.asud.cz/18VYBOR.HTM> [cit. 3. 3. 2019].

„Československý občanům tehdejší doby často vyčítáme pasivitu, jež zde za komunistického režimu zavládla, ale nebyli takoví všichni. Právě toto jsou lidé, kteří nebyli pasivní, jsou to lidé, kteří se vší silou snažili postavit tehdejšímu systému a byli za to trestáni. (...) Chceme upozornit na to, že za komunistického režimu probíhal třetí odboj, který dosud nebyl oficiálně uznán, že se mezi námi stále pohybuje mnoho účastníků tohoto odboje a že by český národ neměl opakovat obrovskou chybu minulosti a zapomenout na svou vlastní historii a její hrdiny.“<sup>687</sup>

Interpretační rámec napovídá tomu, že studenti gymnázia se v tomto případě stali aktéry uznání třetího protikomunistického odboje a vzdorovali „zapomínání“ tragických osudů politických vězňů, které subjektivně pociťovali ve svém okolí. Je symptomatické, že pociť zapomínání špatných historických zkušeností ve svých pracích artikulovali i další studenti, mj. i autorka vítězné práce Petra Novotná z Třebíče. Diskurz uznání aktivního odporu proti komunistickému režimu a důraz na jeho zločinný charakter, jakkoliv například v případě Evy Duškové aplikovatelný s výhradami (patřila do skupiny obětí, nikoliv aktivní rezistence), si žáci osvojili z různých zdrojů. Při zpětném ohlednutí konstatovali, že jejich hodnotovou orientaci utvářela rodinná a komunitní zkušenost (např. příběhy pronásledovaných skautských vedoucích a členů širší rodiny), otevřenost jejich církevní školy a vyučujících k tématům komunistické perzekuce, a v neposlední řadě i bezprostřední interakce s pamětníky a jejich osobními dokumenty, hlavními zdroji informací při zpracování.<sup>688</sup>

Eva Dušková studentům detailně popsala okolnosti svého zatčení, věznění, konfiskace rodinného majetku i obtížného života po propuštění z vězení. Interpretaci svědectví podpořily i dobové citace z *Rudého práva*, které dokreslovaly kulisy a dobový diskurz jednoho z prvních vykonstruovaných procesů 50. let.<sup>689</sup>

Miloslav Choc vystupuje v práci v roli důvěrného přítele Evy Duškové a oběti vykonstruovaného procesu. Do posledních chvil se podle vzpomínek Evy Duškové choval sebevědomě, statečně, umírá beze strachu ze smrti a s vědomím své nevinny. Jeho kontroverzní činnost po válce tematizována nebyla, stejně tak nebyly vysvětleny motivy jeho odchodu za hranice, odbojová činnost byla pouze naznačena (v Německu se dostal do kontaktu s protikomunistickou rezistencí). Lze předpokládat, že Eva Dušková o jeho předúnorové aktivitě studentům neříkala.<sup>690</sup>

Příběh Evy Duškové zdokumentoval 4. dubna 2006 v rámci projektu *Paměť národa* badatel Ondřej Bratinka, který o několik let později dokončil bakalářské studium historie na Filozofické fakultě UK. Jím zpracovaný medailon pamětnice je přístupný na portálu *Paměť národa*, kde je uložena i nahrávka.<sup>691</sup> Také tento medailon se zaměřuje na životní příběh Evy Duškové, několik citací přibližuje, jaký měli s Chocem milostný vztah a jak ji okolnosti jejich setkání ve vězení citově zasáhly. Miloslav Choc je kontextualizován celkem 21krát, opět se

<sup>687</sup> ČELKO, Vojtěch – KUNSTOVÁ, Eliška – KVIRENC, Jan – PAŘÍZKOVÁ, Ilona. *Sám proti moci*, s. 96.

<sup>688</sup> Chat s Martinem Kotykem a Eduardem Piňosem v aplikaci Messenger [online], 26. 12. 2018.

<sup>689</sup> ČELKO, Vojtěch – KUNSTOVÁ, Eliška – KVIRENC, Jan – PAŘÍZKOVÁ, Ilona. *Sám proti moci*, s. 97-103.

<sup>690</sup> Tamtéž.

<sup>691</sup> Eva Dušková, roz. Vokálová (\*1931) [online]. *Paměť národa*, 2008–2019 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.pametnaroda.cz/story/duskova-roz-vokalova-eva-1931-102>



dovídáme pouze informace o jeho životě související s politickými změnami roku 1948. Důvod odchodu za hranice je domněnkou autora („Choc uprchl za hranice, zřejmě i s nadějí, že jeho milá ho později bude následovat.“). Jako důležitý kontext příběhu je zmíněno, že po návratu navštívil Vokálovy a ukryl v jejich vile, v příbytku jednoho ze studentů (pozdějšího manželka Evy Karla Duška), letáky s protikomunistickým obsahem.<sup>692</sup>

K příběhu Evy Duškové se v roce 2006 vrátili dva studenti pražského Arcibiskupského gymnázia Jakub Němec a Rudolf Dvořák, kteří její příběh přepracovali pro účely studentské výstavy druhého ročníku projektu *Příběhy bezpráví*, která byla k vidění v osmi (vesměs krajských) městech a poté putovala po České republice. Studenti při zpracování příběhu využili faksimile osobních dokumentů (lékařská zpráva, dopis matce do vězení, fotografie), nepouštěli se v zásadě do žádných interpretací a v průvodním textu se omezili na konstatování faktických informací, které jsou s ohledem na historický kontext příběhu zcela korektní. V jejich posteru jsou dvě zajímavé pasáže. Tou první je zdůvodnění, proč v příběhu popisují Choce jako nevinného s ohledem na scénu z cely smrti: „Podle slov paní Evy nezbyvá než věřit, že člověk, který je na rozhraní mezi životem a smrtí a spíše už v náruči smrti, jistě nelže.“<sup>693</sup> Druhou pasáží je zakončení příběhu, které vyznívá smířlivě a optimisticky: „Na otázku, co jí vlastně život dal, odpovídá: zničené mládí, život plný strachu, ale přece jsem prožila šťastné chvíle v kruhu své rodiny, svých dětí, vnoučat, mého báječného muže a svých přátel.“<sup>694</sup>

I příběh paní Evy byl zpracován do seriálu portrétů, které v první polovině listopadu vycházely každý den na stránkách *Lidových novin*, které byly společně s Českou televizí mediálním partnerem projektu *Příběhy bezpráví*. Z portrétů byla sestavena propagační a vzdělávací publikace *Příběhy bezpráví*, která byla následně distribuována do škol. V průběhu listopadu byl projekt propagován různými články celkem 44krát.<sup>695</sup>

Způsob kontextualizace příběhu se výrazně proměnil tím, že byl příběh publicisticky přepracován Adamem Drdou. Ten pro účely narativní dramatizace zapojil více expresivních výrazů (například z dozorce „despoty“ Peška se stává „sadistický dobytek“ Pešek), opustil do té doby ustálenou chronologii příběhu a kladl důraz na jiné kontextuální informace. Nezačíná Eviným narozením a dětstvím, ale exponuje příběh z pohledu šestnáctileté dívky, která je jednoho dne s celou rodinou zatčena, aniž by dokázala porozumět tomu, co se kolem ní odehrává za velké dějiny. Drda oslovuje čtenáře druhou osobou a zdůrazňuje kontrast mezi normalitou Evina života a brutalitou jejího zatčení:

„Žijete normální život dospívající dívky v lepší pražské čtvrti. Máte svou lásku, svoje plány, hudbu, sourozence. A pak najednou všechno zmizí. Zatknou vás – a vy nevíte proč. (...) Ráno byla ve své

---

<sup>692</sup> Tamtéž

<sup>693</sup> Poster je k nahlédnutí na stránkách Arcibiskupského gymnázia. Viz ALMEROVÁ, Hana. *Příběhy bezpráví – komunistické Československo (Jeden svět – týmové projekty)* [online]. Arcibiskupské gymnázium, 23. 6. 2006 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.arcig.cz/clanky/2006/pribehy-bezpravi-komunisticke-ceskoslovensko-jeden-svet-tymove-projekty>.

<sup>694</sup> Tamtéž.

<sup>695</sup> Archiv Mediasearch, klíčové slovo „Příběhy bezpráví“, vyřazení koincidencí.

posteli, o pár hodin později je na cele v Bartolomějské (...) mezi zlodějkami a štětkami, ve smradu, neumytá a hladová.“<sup>696</sup>

Pro objasnění utrpení Eviny rodiny Drda v úvodním perexu rámuje příběh kvůli komunistického aparátu, ze kterého vytváří dějinného aktéra: „Vezmou vám domov, dají vás do vězení – a vy nakonec zjistíte, že se to všechno stalo jen proto, že váš život zrovna potřeboval aparát KSČ. Přesně takový je příběh Evy Vokálové-Duškové.“

Zatímco emoční stavy Evy Duškové přibližovaly ve studentské i Bratinkově verzi příběhu četné citace, v rámci Drdova vyprávění nejsou dostatečně využitelné, protože jsou zachycené ve formě retrospektivní vzpomínky. Drda se proto vypravěčsky stylizuje do šestnáctileté Evy, používá přítomný čas a kombinuje autenticky působící otázky s dodatečnou interpretací událostí, aby zdůraznil absurditu a chaos situace:

„Estébácká otázka zní: ‚Kde je Miloslav Choc?!‘ Eva nemá tušení, muže, kterého miluje, už pár týdnů neviděla, vůbec toho o něm moc neví, jen tolik, že je snad nějak zapletený s odbojem... (...) pořád neví, proč ji vlastně zavřeli a za co ji chtějí soudit? Dobře, mají něco proti Chocovi, obviňují ho, že zabil majora bezpečnosti Augustina Schramma, ale ať už to udělal, nebo ne, tak proč ji? Protože byla zamilovaná? A proč maminka? Protože k nim Choc chodil?“<sup>697</sup>

S osobností Miloslava Choce si Drda poradil specifickým způsobem. V době publikování byly známe informace ze studie Šárky Rokosové ve sborníku *Securitas Imperii*. Pochybnosti o Chocově osobnosti však nešly vhodně zakomponovat do příběhu Evy Duškové, ve kterém Choc sehraává roli protikomunistického odbojáře, snoubence a oběti justiční vraždy. Proto je Chocovi a jeho „monstrprocesu“ věnován zvláštní informační rámeček. V něm Drda nezamlčuje kontroverzní Chocovu minulost, nicméně jeho zločinné jednání v pohraničí relativizuje. Využívá k tomu podmiňovacího způsobu i znedůvěřehodnění archivních pramenů:

„Choc si tam měl [v pohraničí] počínat krajně problematicky: dostal se dokonce před soud, protože údajně zastřelil Němce Karla Reichmanna. (...) Potíž je v tom, že dobové dokumenty v sobě skrývají mnoho nejasností a není nikdo, kdo by mohl o činnosti dvacetiletého Choce podat svědectví.“<sup>698</sup>

Závěry soudního posudku, který v Chocovi identifikuje psychopatické rysy a zbavuje ho svéprávnosti, nahrazuje Drda konstatováním, že „pozdější chování ve věznici rozhodně neukazuje, že by šlo o nějaké „mravně narušené individuum.“<sup>699</sup> Stejně jako Šárka Rokosová se Drda přiklání k názoru, že Choc byl nevinný („důkazy, že by Choc důstojníka zabil, neexistují; z dokumentů z vyšetřování naopak vyplývá řada indicií, nasvědčujících, že byl nevinen.“)

Drda tematizuje skutečnost, že odbojová činnost Choce je naplněna řadou nejasností. Účel příběhu je nicméně bezrozporný – slouží jako ilustrace interpretačního schématu teroru

<sup>696</sup> DRDA, Adam. Nic si neberte, za hodinu jste zpět. *Lidové noviny*, 8. 11. 2006, s. 13. Následující den publikováno na portálu LIDOVKY.cz: DRDA, Adam. Nic si neberte, za hodinu jste zpět [online]. *LIDOVKY.cz*, 9. 11. 2006 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [https://www.lidovky.cz/domov/nic-si-neberte-za-hodinu-jste-zpatky.A061109\\_161205\\_ln\\_bezpravi\\_vvr](https://www.lidovky.cz/domov/nic-si-neberte-za-hodinu-jste-zpatky.A061109_161205_ln_bezpravi_vvr).

<sup>697</sup> Tamtéž.

<sup>698</sup> Tamtéž.

<sup>699</sup> Tamtéž.

50. let, který vytváří ve společnosti atmosféru strachu. Zatímco Eva Dušková je v příběhu pasivním objektem velkých dějin, dívkou nespravedlivě zatčenou, aniž by se jakkoliv provinila, Choc není označen jako aktér, který by mohl mít na zatčení Vokálových podíl. Drda s přiznanou nadsázkou konstatuje, že „ve spárech StB uvízl každý, kdo s Chocem přišel do styku - udělat nemusel nic, tak jako Eva Vokálová a její matka.“ Veškerá vina je tím přiznána Státní bezpečnosti, jejím „spárům“, „komunistickému aparátu“ a „rozsáhlému rudému teroru.“

Ještě jeden motiv se nově objevuje v Drdově zpracování oproti posteru žáků. Eva Dušková aktualizuje svou historickou zkušenost a zakončuje svůj příběh morálním povzdechem: „Občas zaslechnu, že je potřeba odpustit, udělat čáru za tím, co bylo, zapomenout už na minulost. Ale já to nedokážu. Jak můžete zapomenout zničené mládí a život plný strachu, jak můžete odpustit těm, kteří neprojevují lítost?“<sup>700</sup> Pouze ti, kteří sdílí diskurz komunistického bezpráví, v jehož rámci se Eva vyjadřuje, porozumí tomu, že lítost neprojevují a odpuštění si nezaslouží komunisté. O jaké komunisty se má ale jednat? Víme přeci z dokumentační činnosti ÚDV, že všichni aktéři, kteří měli podíl na nezákonnostech politického procesu, byli v té době už po smrti. Nositeli provinění jsou v takto vytvořeném symbolickém poli současní komunisté.

Expozice příběhu a politická aktualizace v závěru článku vygenerovaly specifické reakce v diskuzním fóru. Naprostá většina příspěvků reflektovala soudobé politické problémy a nesla se v duchu emotivní a polarizované debaty, respektive řazení příspěvků bez snahy vést konstruktivní debatu. Jejimi počátečním tématem bylo odsouzení současné KSČM za to, jak její předchůdkyně „zdecimovala“ český národ, aniž by byl kdokoliv potrestán. Debatu o domácím i globálním dědictví komunistických režimů, oprávněnosti komunismu a antikomunismu, hodnocení předlistopadového režimu, využívající i citací ze zákona o protiprávnosti komunistického režimu z roku 1993, provázely i vzájemné urážky a hrozby násilím a smrtí. Debata o minulosti se přenesla do názorového soupeření zastánců ODS a ČSSD, spojenému s negativním hodnocením jejich předsedů Jiřího Paroubek a Mirka Topolánka. Obavy z politické spolupráce ČSSD s KSČM vyústily v kritiku Václava Havla, že KSČM nezakázal, i spílání Václavu Klausovi za to, že legitimizoval KSČM při své prezidentské volbě. Větvení diskuze se ale rozvinulo například k významu připomínání vězňů komunistického režimu v situaci, kdy jsou v americké věznici Guantánámo na Kubě mučeni lidé a nikdo za to není potrestán. Pokud v podobných příspěvcích (pouze třech) autor vedle soudobých námětů rozvíjel argumentaci reáliemi příběhu (označení psychopata Choce jako vraha Schramma a Němce Reichmana), nezajímalo diskutující rozebírání kontextu příběhu. Diskuze pokračovala v polarizované polemice nad současnými politickými problémy.<sup>701</sup>

---

<sup>700</sup> Tamtéž.

<sup>701</sup> Diskuzní příspěvky k článku Nic si neberte, za hodinu jste zpátky [online]. *LIDOVKY.cz*, 9. 11. 2006 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [https://www.lidovky.cz/domov/nic-si-neberte-za-hodinu-jste-zpatky.A061109\\_161205\\_In\\_bezpravi\\_vvr/diskuse/4](https://www.lidovky.cz/domov/nic-si-neberte-za-hodinu-jste-zpatky.A061109_161205_In_bezpravi_vvr/diskuse/4). Příklad anonymního příspěvku (publikován 9. 11. 2006, 18:07): „Co Schramm? Kdo zastřelil Němce Karla Reichmanna? a kdo zabil Schramma? Neobhajujete třeba dvojnásobného vraha? Že pozavírali i jeho známé byla lumpárna, ale nejsou &#239; dnes koncentrační tábory pro „teroristy“? Guantanamští vězni se nedostali ani před soud. A to mě sere víc, než půl století staré historie, se kterými se nedá nic dělat. S vězni koncentračního tábora na Guantanamu ještě ano, ještě žijí. Zatím ani jednomu z nich žádný soud neprokázal žádný zločin. Všichni co je odtud propustili, jsou na svobodě a z bezpečné dálky od USA se soudí o odškodnění.“

Článek Adama Drdy byl v téměř nezměněné podobě publikován znovu v roce 2011, tentokrát na portálu iDNES.cz a na webových stránkách Rádio Česko u příležitosti vysílání Příběhů 20. století s Evou Duškovou. Mediální zkratka v titulcích obou článků předznačuje dekontextualizaci příčinných souvislostí v příběhu – Eva měla být komunisty zavřena za lásku k odbojáři,<sup>702</sup> respektive bezdůvodně.<sup>703</sup> Symptomatický pro opětovné publikování textů je fakt, že nedochází k aktualizaci historického kontextu, ačkoliv jsou k dispozici podložené interpretace příběhu v knize Ivo Pejčocha a Prokopa Tomka. Prokop Tomek mi při psaní studie potvrdil, že ani z jedné strany neproběhla výměna informací, ačkoliv se s Adamem Drdou znají. Světy historiografie a mediální historie zde zůstávaly odděleny.<sup>704</sup>

Publikován byl příběh také knižně v publikaci věnované druhému ročníku projektu *Příběhy bezpráví*. Karel Strachota v úvodu publikace pracuje s metaforou „telefonního seznamu dějin“, který rozvíjí pro účely objasnění dichotomického vztahu mezi učením strohých faktů a naslouchání nenahraditelných příběhů pamětníků, které nabízí odpovědi na podstatné otázky pro současnost: „Jak se daná událost dotkla konkrétních lidí, těch takzvaně obyčejných? Jak proměnila jejich osudy? A když se mluví o bezpráví, co konkrétně to znamená?“<sup>705</sup>

Strachota vyjadřuje rozhořčení nad tím, že dějiny komunistického Československa je možné překrucovat, zkreslovat a uzavírat do statistik (v závěru za aktéry tohoto přístupu označí současné komunisty) a že po létech zamlčování je ve školách tomuto období věnováno méně prostoru než nacismu, ačkoliv se v české společnosti stále nachází dostatek pamětníků, kteří se mohou podělit o svou zkušenost:

„Znovu zdůrazněme: setká-li se šestnáctiletý student s člověkem, který detailně popisuje, za co byl odsouzen, jak probíhaly jeho výslechy, kde byl vězněn či mučen, co to znamenalo pro jeho rodinu a jaké pocity prožíval, jedná se o skutečné ‚předávání zkušenosti‘. Něco, co přispěje k porozumění minulosti daleko více, než když si student přečte, že v Jáchymově bylo na nucených pracích drženo tolik a tolik lidí. Mladí lidé, kteří takovou zkušenost získají, už asi nebudou říkat, že komunismus byl období našich dějin, vyznačující se nedostatkem banánů.“<sup>706</sup>

Všimněme si, že Karel Strachota předpokládá, že sdílení traumatických vzpomínek a tematizace násilí 50. let v prostředí školy nemá být citlivá a pedagogicky náročná situace, která by vyžadovala obezřetný metodický přístup. Ostatně některé reflexe učitelů i žáků na konci knihy oceňují situace, při kterých se pamětníci během besedy rozplakali, „útočili“ na emoce, kdy pamětnická vyprávění a dokumenty vytvořily ve třídách „naprosté ticho“<sup>707</sup> (srovnej

<sup>702</sup> DRDA, Adam. Příběhy 20. století: Dospívající dívku zavřeli komunisté za lásku k odbojáři [online]. *IDNES.cz*, 3. 9. 2011 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [https://zpravy.idnes.cz/pribeh-evy-vokalove-duskove-d15-/domaci.aspx?c=A110902\\_112224\\_domaci\\_cen](https://zpravy.idnes.cz/pribeh-evy-vokalove-duskove-d15-/domaci.aspx?c=A110902_112224_domaci_cen).

<sup>703</sup> DRDA, Adam. Zatčena v šestnácti. Bez důvodu aneb Příběh Evy Vokálové-Duškové [online]. *ROZHLAS.cz*, 4. 9. 2011 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [https://www.rozhlas.cz/radio\\_cesko/pribeh/\\_zprava/zatcena-v-sestnacti-bez-duvodu-aneb-pribeh-evy-vokaloveduskove--943078](https://www.rozhlas.cz/radio_cesko/pribeh/_zprava/zatcena-v-sestnacti-bez-duvodu-aneb-pribeh-evy-vokaloveduskove--943078).

<sup>704</sup> E-mailová komunikace s Prokopem Tomkem [online], 24. 2. 2019.

<sup>705</sup> STRACHOTA, Karel. Příběhy bezpráví. In: Kolektiv autorů. *Příběhy bezpráví – 2. ročník, 2006*. Praha: Člověk v tísni – společnost při ČT, 2006, s. 4.

<sup>706</sup> Tamtéž.

<sup>707</sup> DRDA, Adam. Nic si neberte, za hodinu jste zpátky. In: Kolektiv autorů. *Příběhy bezpráví – 2. ročník, 2006*, s. 47–49.

s *Doporučení Mezinárodní asociace orální historie* v této studii). Z didaktického hlediska je podstatné upozornit na skutečnost, že se ve vzdělávacím textu ani metodických příručkách z dalších let neproblematizuje apriorní předpoklad, že vystavení emocím bude provázeno dosažením kognitivních i afektivních výstupů. Předpokládá se, že žáci příběhům porozumí a ocení je, a dokonce budou schopni vnímat hodnoty mizející z české společnosti (pravda, spravedlnost, přátelství). Pamětnické příběhy je současně mají vybavit argumenty proti těm, kteří by chtěli zlehčovat negativní stránky komunistické totality banálními vzpomínkami na konzumní každodennost.

Příběh Evy Duškové a Miloslava Choce se dočkal v roce 2007 také žánrového zpracování tragické romance v rámci dokumentárního cyklu „o krutosti i absurditě komunistického režimu v bývalém Československu“ *V zajetí železné opony*. Marek Janáč a Petr Lokaj společně s Jaroslavem Hutkou orámovali narativ motivem násilně přerušené lásky dvou mladých lidí:

„Láska k pravdě, ale i láska dvou mladých lidí, kterým osud překazí jejich společnou budoucnost. Ona se nikdy nejmenovala Chocová, jak si spolu plánovali, on se nedožil její svatby. Jedná se o příběh, který hlavní hrdinka vyprávěla svým dětem až po pádu komunistického režimu. Ještě po čtyřiceti letech se bála?“<sup>708</sup>

Dokumentární film, ve kterém Eva vzpomíná, je doprovázen sugestivními ilustračními záběry nočního zatýkání nebo pobytu Evy na cele s prostitutkami. Opakuje se motiv rozmluvy dvou milenců den před smrtí, ve kterém Dušková svědčí, že ji Choc přísahal před smrtí, že Schramma nezabil, ale že Schramm zabil Jana Masaryka. Divákům je za zvuku houslí přečten i dopis na rozloučenou, ve kterém Choc oslovuje Evu „má malá milovaná Evičko“, a píše o „děsivém pomyšlení“, že „ji už nikdy nezlobí“. Scéna z vězení končí hrdinnou smrtí Slavoje Šádka a Miloslava Choce, kteří zvolají „Ať žije svobodné Československo“, respektive „Můžete mě popravit, ale nemůžete mě zlomit!“.

V příběhu není Chocova osobnost problematizována. Ostatně přiznání faktu, že byl Evě nevěrný, by znemožnila vykreslení příběhu jako lásky dvou mladých lidí, tragicky vrcholící ve věznici po jejich zatčení. V dokumentu ale dochází i k závažným pochybením stran historické práce s fakty, která je podřízena žánrovému zpracování. Vzpomínky pamětnice nejsou rozporovány, například ničím nepodložený výrok o zabití Jana Masaryka je ponechán bez kontextualizace a funguje v příběhu jako překvapivé odhalení. Scéna nalezení protikomunistických letáků je ponechána bez komentáře a je zcela pominut fakt, že tím Choc rodinu Vokálových závažně ohrozil. Roli autority ve snímku sehrává historik Prokop Tomek, který v souladu se svým výzkumem říká, že podle dokumentů Státní bezpečnosti Schramma zavraždil Choc a že „se nepodařilo najít jednoznačně jiného pachatele“. Tato sekvence je nicméně dezinterpretována v uvozujícím komentáři, který říká, že kdo zastřelil Schramma

---

<sup>708</sup> *V zajetí železné opony: Hodina roky dlouhá* [Dokument]. Režie Marek JANÁČ a Petr LOKAJ. Česká republika, Česká televize 2006. Stránky dokumentu viz <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10121085020-v-zajeti-zelezne-opony/407235100221008-hodina-roky-dlouha> [cit. 3. 3. 2019].

„není dodnes uspokojivě vysvětleno“. Kreditabilita je nakonec přiznána pamětnici, která se v závěru zmiňuje o poslední zpovědi, ve které farář Tylínek měl Evě potvrdit, že Choc se k vraždě nepřiznal a byl nevinný.

U těchto dezinterpretací nelze jednoznačně určit, zda byly způsobeny malou profesionalitou a produkčními ohledy či žánrovým zpracováním scénáře. Prokop Tomek se například domnívá, že neochota reagovat na nová historická fakta mohla být u jiného z příběhů, kde byl požádán o komentář historika, způsobena praktickými ohledy produkce: „No, už to máme takto ohlášené, tak to tak natočíme!“<sup>709</sup> O jinou zkušenost se podělil Jaroslav Kratochvíl, autor surrealistické črty *Poválečné dějiny Československa* (srovnej oddíl 5.2.8), jenž se účastnil ještě jako student FAMU natáčení jednoho z žánrově příbuzných dokumentů v koprodukcii České televize o „dětech 50. let“. Natáčet příběh dcery západního letce Evy Malé, který byl pronásledován v 50. letech, přičemž v 90. letech byl nařčený ze spolupráce se Státní bezpečností. Pamětnice vypověděla, že zatímco v 50. letech se jí situace jejího otce subjektivně v podstatě nedotýkala, traumatická jsou pro ni léta 90. a veřejná dehonestace jejího tatínka. Jaroslav Kratochvíl chtěl tento paradox do dokumentu zakomponovat, dramaturg to ovšem odmítl s ohledem na žánrové zpracování příběhu politického vězně: „To je pořad o politických vězních, tam nemůžete dát, že se dneska cítí blbě, tam byste měl dát, že nemohla tenkrát studovat.“<sup>710</sup> Zdá se, že žánrová očekávání a existence určitého diskurzivního pole, které můžeme nazvat „bezpráví 50. let“, sdíleného v produkčním týmu, přispěla v tomto konkrétním případě ke stvrzení schematických rolí historických aktérů a vytváření dichotomického oddělení přítomnosti od minulosti.

Eva Dušková byla v roce 2008 jmenována čestnou občankou městské části Praha 6. V jejím medailonku byl převyprávěn příběh bez významových posunů (mladistvá láska, vykonstruované obvinění Choce, věznění a jeho následky atd.). Za příčinu jejího utrpení jsou označeni komunisté („komunisté ji připravili o milého, o matku, o majetek, sen o konzervatoři a hraní na klavír se už uskutečnit nemohl a sehnat práci bylo nemožné“<sup>711</sup>).

Příběh zpopularizoval tento rok opět Ondřej Bratinka, tentokrát pro účely výstavy *Osudy našich sousedů z Prahy 6*, kterou u příležitosti 60. výročí únorového převratu roku 1948 připravil kolektiv autorů Post Bellum ve spolupráci s městskou částí Praha 6, Českým rozhlasem Rádio Česko a Ústavem pro studium totalitních režimů. O výstavě a navazujícím stejnojmenném sborníku, které přibližovaly příběhy veteránů z 2. světové války, obětí holocaustu, někdejších politických vězňů či disidentů, informoval opakovaně Český rozhlas, celostátní deníky i TV Prima. Zhlédlo ji v Písecké bráně přes dva tisíce návštěvníků, následně byla prodloužena a nakonec zapůjčena na několik škol.<sup>712</sup>

<sup>709</sup> E-mailová komunikace s Prokopem Tomkem [online], 25. 2. 2019.

<sup>710</sup> Rozhovor s Jaroslavem Kratochvílem, Praha, 11. 11. 2018. Dokumentární snímek *(Vz)let paní Malé* (2010) je dostupný na <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10214725126-deti-50-let/210572233410001-vz-let-pani-male> [cit. 3. 3. 2019].

<sup>711</sup> Eva Dušková [online]. © 2019 MČ Praha 6 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://www.praha6.cz/duskova>.

<sup>712</sup> K šedesátému výročí únorového převratu uspořádala radnice Prahy 6 výstavu [online]. *Prima TV, Minuty regionu – Praha*, zpráva č. 6, 27. 2. 2008. Dále např. NOVÁ, Magdaléna. Jak žili vaši sousedé, kteří bojovali proti totalitě? *MF DNES*, 8. 3. 2008, s. 3.

Bratinkův text nepřináší do příběhu Evy Duškové nové zásadní motivy, v podstatě jde o upravenou verzi medailonu, zpracovaného pro portál Paměť národa. Exponovány jsou však nové informace, nedoložené v odborných textech, které zveličují Chocovu protistátní činnost („zvláště po puči nehodlá nechat ruce v klíně“, „Chocova činnost spočívá hlavně v pomoci uprchlíkům, rozšiřování letáků, vykoná také několik nebezpečných přechodů do západního Německa, kam vynáší zprávy všeho druhu“<sup>713</sup>). I zde se nabízí otázka, do jaké míry bylo zveličeni způsobeno žánrovým očekáváním a diskurzivním polem, vytvořeným kolem výstavy.

Úvod celého sborníku obstarali starosta městské části Tomáš Chalupa, ředitel Post Bellum Mikuláš Kroupa a historik a tehdejší šéfredaktor časopisu *Paměť a dějiny* Petr Koura.

Petr Koura ve svém historickém přehledu objasnil specifika lokální identity Prahy 6, ve které podle něj vždy bydleli demokraticky smýšlející důstojníci, studenti i státní úředníci, kteří se zapojili do československých legií, protinacistického i protikomunistického odboje, a byli také mezi prvními oběťmi „komunistické zvěle“ a perzekuce.<sup>714</sup>

Podle starosty Chalupy příběhy lidí, jejichž význam spočívá v tom, že jsou „našimi sousedy“, umožňují vidět konkrétní osudy za historickými daty, které se všichni učíme na základní škole. Sama výuka nicméně není garantem toho, že nedojde k zapomnění. Podle Chalupy ten, kdo připomíná historické výročí, nesmí zapomenout na oběti dvou „nehrůznějších totalit“ minulého století:

„Najdete zde příběhy sice často zapomenuté, ale takové, které i přes nánosy prachu zní po přečtení tragicky, smutně, zoufale. Neubráníte se obdivu nad osobní statečností a lítosti nad neuvěřitelnými ranami osudu. Napadne vás: Co bych na jejich místě udělal já? Nepřeji nikomu z nás, aby si tuto otázku musel někdy položit.“<sup>715</sup>

Mikuláš Kroupa ve svém úvodním slově ve zkratce shrnul politické důsledky Února 1948 a citoval statistiky stovek usmrcených, desetitisíců perzekuovaných a milionů okradených občanů Československa. Období let 1948–1989 nahlíží jako jednu dějinnou etapu „komunismu“, kterou významově staví na roveň „nacismu“. Stejně jako Chalupa i Kroupa si klade otázku, zda jsme schopní za „historickými“ čísly vidět konkrétní lidské osudy, které spoluutváří „paměť národa“, která nás chrání před opakováním minulosti:

„Kdo připomíná, že toto výročí nesmí zapomenout na oběti obou nehrůznějších totalit minulého století – nacismu a komunismu, na hrdiny, kteří stáli těmto režimům v cestě? Ten, kdo se postavil proti bezpráví, kdo se stal obětí těchto totalit, je svědkem, důležitou součástí „paměti národa“. Příběhy těchto lidí nesmí být zapomenuty nejen z onoho známého a tolik citovaného důvodu: „ten, kdo nezná svou minulost, je odsouzen ji opakovat...“<sup>716</sup>

<sup>713</sup> BRATINKA, Ondřej. Eva Dušková. „Bylo mi 16 let a říkali mi, že jsem agentkou CIC“. In: *Osudy našich sousedů*. Praha: Městská část Praha 6 ve spolupráci s občanským sdružením Post Bellum, Českým rozhlasem Rádio Česko a Ústavem pro studium totalitních režimů, 2008, s. 21.

<sup>714</sup> KOURA, Petr. Předmluva. In: *Osudy našich sousedů*, s. 11–12.

<sup>715</sup> CHALUPA, Tomáš. Úvodní slovo starosty Městské části Praha 6. In: *Osudy našich sousedů*, s. 7.

<sup>716</sup> KROUPA, Mikuláš. Příběhy 20. století ve sbírce Post Bellum. In: *Osudy našich sousedů*, s. 9.

Mikuláš Kroupa svým osobitým a bezprostředním způsobem mluví o samozřejmé lidské slušnosti projevovat zájem o své sousedy a zároveň konstruuje historický význam příběhů, které podle něj náleží do „paměti národa“. Obavu z hrozícího zapomnění využívá k tomu, aby skromně přizval potenciální pamětníky ke spolupráci v případě, že je dokumentaristé z Post Bellum požádají o pamětnické vyprávění.

O vzdělávacím potenciálu výstavy diskutoval ve Studiu Česko 14. března společně s Karlem Strachotou a redaktorkou Martinou Maškovou tehdejší vedoucí Oddělení výstav a vzdělávání ÚSTR Michal Hroza. Potvrdil ambici partnerů projektu zpřístupnit sborník všem žákům 8. a 9. tříd základních škol a gymnázií na Praze 6. Hroza, který o sobě sám řekl, že má na starosti produkční práci a není odborník na vzdělávání, se vyjádřil, že učitel by neměl přednášet „správné názory o tom, jak to bylo“, ale na místo toho by měl svým osobním příkladem vzbudit u žáků a studentů zájem o historii a motivovat je k tomu, aby se „naučili využívat určitých kompetencí, které jim pak umožní udělat si o tom vlastní mínění, vlastní názor.“ Reagoval tím na aktuální politizaci práce nově založeného ústavu.<sup>717</sup> Současně vyjádřil odhodlání ÚSTR učitelům zprostředkovávat vzdělávací materiály a archivní dokumenty, přičemž vlastní práci s nimi už by ponechal v kompetenci učitelů a žáků. Tyto obecné principy konkretizoval na příkladu vydávaného sborníku následovně:

„Obsahem jsou příběhy, texty o třidvaceti pamětnících, lidech, kteří byli svým způsobem postiženi persekucí po roce 1948. Samozřejmě včetně jejich fotografií a to si myslíme, že je způsob jak jakoby přiblížit, zatraktivnit výuku historie tohoto období a vzbudit ve studentech, žácích zájem, protože většina těch příběhů je skutečně nadmíru dobrodružné a už jenom to čtení samotné je vlastně strašně zajímavé bez toho, že by to člověk s něčím dalším srovnával.“<sup>718</sup>

Dovedeno do důsledků, požadavek na to, aby si žáci a učitelé udělali vlastní názor, je v kontextu rozvedení výpovědi vnitřně rozporný. Přípravovaná publikace minulost nezpracovávala problémově, ale s jednoznačnou interpretací, bez možnosti rozvíjet kompetence práce s historickými obsahy například tím, že by žáci analyzovali protichůdné informace v pramenech. Modelový žák měl v publikaci číst „dobrodružné příběhy“, které měly být natolik zajímavé, že je nebude třeba s ničím srovnávat (sic!).

Příběh Evy Duškové byl v roce 2008 recyklován znovu, tentokrát pro účely výstavy *Zkouška odvahy – Příběhy nezletilých politických vězňů padesátých let*.<sup>719</sup> Pražskou premiéru měla výstava při zahájení třetího ročníku festivalu proti totalitě a bezpráví Mene Tekel 23. 2. 2009, už v prosinci byla k vidění ve východních Čechách. Zatímco hlavním spolupořadatelem a „morálním garantem“ festivalu Mene Tekel byla Konfederace politických vězňů ČR,

<sup>717</sup> První otázka pro Michala Hrozu zněla: „Pane Hrozo, Ústavní soud včera jakoby stvrdil statut vašeho ústavu, Ústavu pro studium totalitních režimů. Jedním z argumentů těch, kdo tady neuspěli, tedy opozičních sociálních demokratů a KSČM bylo, že za totalitu lze označit pouze padesátá léta, nikoliv už ten zbytek období. Pokud panuje ještě takto základní rozpory ve společnosti, co se týče pohledu na éru komunismu, může se někdo zlobit na učitele, že se s výukou dějin komunismu, nebo s výukou toho komunistického období nevedí rady?“ Hroza reagoval slovy, že doufá, „že v téhle zemi zůstanou rozpory o tom, jak vykládat dějinné události minulosti pořád, protože to je znak určité normality, že se na tom neshodneme.“

<sup>718</sup> Výuka moderních československých dějin na školách. *ČRo - Rádio Česko, Studio Česko*, 14. 3. 2008, 15:35.

<sup>719</sup> *Zkouška odvahy – Příběhy nezletilých politických vězňů padesátých let*. 23. 2. 2016. Základní informace k výstavě včetně el. verze panelů k nahlédnutí na <http://old.ustrcr.cz/cs/zkouska-odvahy> [cit. 3. 3. 2019].



odborným garantem festivalu i výstavy samotné byl opět Ústav pro studium totalitních režimů. Michal Hroza a Ondřej Bratinka na tvorbě výstavy spolupracovali také s Regionálním muzeem v Litomyšli, odkud pocházely některé příběhy zachycené na výstavních panelech.<sup>720</sup>

I tato výstava vznikla za účelem připomenutí v odborné literatuře „málo zpracovaného“ tématu perzekuce mladistvých odbojářů a politických vězňů. Byla dedikována již zesnulým účastníkům zmíněných procesů a ostatním, kterým se „nedostalo morálního ani hmotného zadostiučinění za zločiny, které na nich byly spáchány“. Hlavní autor textů Ondřej Bratinka, který se všemi žijícími pamětníky osobně mluvil, si v úvodním panelu položil otázku, odkud se brala v mladých lidech odvaha postavit se komunistickému režimu. Odpověď našel v jejich vědomí svobody, které bylo „kombinací skautské cti a povinnosti napravovat bezpráví a nespravedlnost, pěstované úcty k Masarykovi a jeho svobodomyšlnému idealismu, nezřídka i křesťanské víry, každodenně vysmívané „pokrokovou“ propagandou.“<sup>721</sup> Prezentování pamětníků vyrůstali ovlivňováni všemi zmíněnými aspekty. Stejně jako všechny předešlé výstavy, i tato výstava měla odpovídat na otázky skrze příběhy a vlastní svědectví.

Rámování příběhu v úvodním textu panelu však vstupuje s příběhem Evy Duškové do zvláštního napětí. Koncept výstavy pracoval s ideou přiblížit motivace mladých lidí, kteří v naprosté většině případů vyjádřili otevřeně své protikomunistické politické názory (někteří se aktivně zapojili do rezistence). Eva Dušková nicméně v žádné protistátní skupině nebyla a její medailon nepotvrzuje autorskou interpretaci o skautské cti či Masarykovské prvorepublikové svobodomyšlnosti – o jejích mladistvých hodnotách se v textu nedovídáme v podstatě nic, s výjimkou záliby hry na klavír a tancování na národně socialistických plesech. Do interpretačního schématu nicméně zcela nezapadá ani Miloslav Choc. Vzhledem k absenci citací, kterými Eva v dřívějších svědectvích dokládala milostný vztah k Chocovi, a díky tomu, že Ondřej Bratinka uvádí, že měl v době známosti s Evou za sebou „nepříliš lichotivou minulost z doby, kdy působil jako lidový komisař v pohraničí“, je obraz statečného a charismatického odbojáře narušen – v rozporu s viditelnou tendencí zveličit jeho odbojové zásluhy ve výstavě na Praze 6. Jedinou explicitně jmenovanou pozitivní konotací Chocových charakterových vlastností je informace, že se přiznal k činu pod podmínkou, že budou Vokálové propuštěny.<sup>722</sup>

V této revizi obrazu Miloslava Choce – charismatického odbojáře pokračuje v roce 2014 i Adam Drda, když zpracovává rozhlasový pořad *Příběhy 20. století*. Ačkoliv důraz na perspektivu Evy Duškové a její milostný vztah s Chocem zůstává nezměněn, o Chocově počínání v pohraničí se vyslovuje odlišně než ve svém textu z roku 2006. Relativizace věrohodnosti pramenů je sice zachována (ač má mírnější podobu), Choc je nicméně explicitně označen za zločince a pachatele vraždy:

<sup>720</sup> BAROCH, Pavel. Komunisté zavírali i děti. Stačilo vytisknout letáky [online]. *Aktuálně.cz*, 15. 4. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/komuniste-zavirali-i-deti-stacilo-vytisknout-letaky/r~i:article:634671>.

<sup>721</sup> *Zkouška odvahy – Příběhy nezletilých politických vězňů padesátých let*. Panel č. 2. El. verze k nahlédnutí na <http://old.ustrcr.cz/data/pdf/vystavy/zkouška-odvahy/vystavni-panely.pdf> [cit. 3. 3. 2019].

<sup>722</sup> *Zkouška odvahy – Příběhy nezletilých politických vězňů padesátých let*. Panel č. 13, Dva příběhy z případu Miloslava Choce. El. verze k nahlédnutí na <http://old.ustrcr.cz/data/pdf/vystavy/zkouška-odvahy/vystavni-panely.pdf> [cit. 3. 3. 2019].

„Podle všeho to byl člověk mírně řečeno nevyrovnané a dobrodružné povahy. Podle dostupných archivních materiálů si tam měl počínat jako zločinec (...) dostal se dokonce před soud, protože zastřelil Němce Karla Reichmanna. Potíž je v tom, že se prakticky nedá zjistit co doopravdy Miloslav Choc udělal. K dispozici je jenom nevelká dokumentace. Pravda ovšem je, že k činu se přiznal a soud ho osvobodil na základě psychiatrického posudku.“<sup>723</sup>

Kritické zhodnocení Chocovy osobnosti a činnosti, které jsme jen v náznacích našli v dosud zmíněných vzdělávacích materiálech a textech, bylo však v jiném diskurzivním prostoru zcela samozřejmé. Miloslav Choc byl v české publicistice citovaný bezprostředně po roce 1990 hned několikrát. Jak už víme ze vzpomínek paní Duškové, před smrtí se mj. svěřil, že Augustin Schramm měl zabít Jana Masaryka. Jeho jméno tedy bylo uváděno v textech, které se nevyjasněné Masarykově smrti věnovaly. Současně byl jeho proces předmětem rehabilitačního řízení, proti kterému protestovaly zejména texty v komunistickém *Rudém právu* a *Haló novinách* – čtenáři byli rozhořčeni nad tím, jak může být rehabilitován prokazatelný vrah. V takovém případě informace o Chocově jednání v roce 1945 a 1946 sloužily k delegitimizaci vznikajícího narativu třetího odboje. Ačkoliv texty v naprosté většině případů vznikaly bez znalosti závěrů ÚDV a byly napsány krajně jednostranně na základě propagandistické interpretace Chocova případu z 50. let (Schrammova vražda je v nich detailně a dramaticky převyprávěna), i pozdější texty nahlížely Choce značně problematičtě. <sup>724</sup>

Jedním z důvodů byl i fakt, že Miloslav Choc byl na přelomu let 2012/2013 vybrán členy iniciativy *Komunisté nepatří ke kormidlu* jako jeden z „nespravedlivě odsouzených“ a popravených, za které se bude symbolicky držet protestní týdenní hladovka. Její účastníci nesouhlasili s přizváním „nedemokratické strany KSČM“ do vládní koalice v Jihočeském kraji. ČSSD vedená hejtmanem Jiřím Zimolou podle nich porušila své Bohumínské usnesení a porušila tím i slib všem občanům. Svěření rezortu školství radnímu za KSČM pak považovali za krajně nemorální rozhodnutí. <sup>725</sup> Radní Vítězslava Baborová po několika týdnech protestů skutečně – oficiálně ze zdravotních důvodů – odstoupila. <sup>726</sup>

Bývalý komentátor *Rudého práva* Jaroslav Kojzar reagoval v *Haló novinách* článkem „Podivnou hladovkou za vraha“ na situaci, kdy se do iniciativy aktivně zapojili i studenti a učitelé jihočeských středních škol. Ve svém textu publikoval údaje ověřené (vražda v Kienheidu) i spekulativní (kolaborantství na konci války), každopádně se nezaštil autoritou výzkumu Prokopa Tomka, jehož hypotézu o tom, že Schramm skutečně zavraždil Choc, už dříve publikoval také Petr Zídek v *Lidových novinách*. <sup>727</sup> Kojzar hodnotí Chocovu osobu

<sup>723</sup> DRDA, Adam. Případ Choc a spol. a Eva Vokálová [online]. *Příběhy 20. století*, 20. 7. 2014 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://plus.rozhlas.cz/pripad-choc-a-spol-a-eva-vokalova-6511290>.

<sup>724</sup> FA. Sedm zastavení u starého případu. *Rudé právo*, 7. 2. 1990, s. 7. MAREK, Jindřich. Smrt v Černínském paláci. *Pátek Lidových novin*, 28. 2. 1995, s. 10. KOJZAR, Jaroslav. Obět' vyslaného agenta - major Augustin Schramm. *Haló noviny*, 14. 5. 2012, s. 11. Srovnej ŠÍŠKA, Miroslav. Proč byl zavražděn major Schramm? *Právo*, 26. 5. 2012, s. 18.

<sup>725</sup> Od zítřka začne štafetová hladovka proti koalici s KSČM. *Mladá fronta DNES - Jižní Čechy*, 7. 1. 2013, s. 1.

<sup>726</sup> NEPRAŠOVÁ, Veronika – HAVEL, Prokop. Petici proti jmenování komunistky do čela krajského školství podepsalo přes devět tisíc lidí [online]. [iROZHLAS.cz](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/petici-proti-jmenovani-komunistky-do-cela-krajskeho-skolstvi-podepsalo-pres-devet-tisic-lidi-201211220621_phavel), 22. 11. 2012 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/petici-proti-jmenovani-komunistky-do-cela-krajskeho-skolstvi-podepsalo-pres-devet-tisic-lidi-201211220621\\_phavel](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/petici-proti-jmenovani-komunistky-do-cela-krajskeho-skolstvi-podepsalo-pres-devet-tisic-lidi-201211220621_phavel).

<sup>727</sup> ZÍDEK, Petr. První studie o agentech chodcích. *Lidové noviny – Orientace*, 12. 2. 2011, s. 25.

jednostranně kriticky, ani on neponechává prostor pochybnostem o jeho případu a svým textem podporuje domněnku, že mládež zapojená do protestu je zmanipulovaná: „Otázka pro studenta Dominika Hořejšího tedy zní: je si vědom, za koho vlastně drží hladovku?“<sup>728</sup>

#### 4.4.4 Didaktické zpracování případu Miloslava Choce pro Letní školu Paměti národa

Zatím poslední využití příběhu Miloslava Choce a Evy Duškové pro vzdělávací účely jsem připravil já sám jako lektor vzdělávání ÚSTR a učitel Přírodní školy.

V létě roku 2016 jsem byl požádán vedoucí vzdělávacích programů společnosti Post Bellum Magdalénou Benešovou, abych pomohl s metodickou přípravou učitelů, kteří se chtěli zapojit do projektu *Příběhy našich sousedů* a účastnili se na konci srpna první *Letní školy Paměti národa* v obci Oucmanice nedaleko Chocně.

Ve dvou hodinových blocích jsem se zaměřil na společenskou funkci paměti a úskalí využití pamětníků ve výuce soudobých dějin. Mou ambicí bylo učitele inspirovat tím, jak můžou jejich praxi obohatit přístupy paměťových studií a výuky kontroverzních témat. Učitelé si měli na úvod individuálně definovat, proč pracují s pamětníky a jaké cíle se snaží jejich zapojením do výuky sledovat. Na příkladech jsme si následně osvojovali pojmy kulturní a komunikativní paměť, rodinné album a lexikon historie, kumulativní heroizace, využívali jsme závěry prací Jana a Aleidy Assmannových, Haralda Welzera nebo Françoise Mayer - de facto jsem do workshopu aplikoval první tři kapitoly publikace *Paměť a projektové vyučování*.<sup>729</sup> Současně jsem přihlédl ke specifiku skupiny a rozhodl se modelovat situaci, kdy budou učitelé při zpracování příběhů se svými žáky čelit nějakému úskalí či metodologickému dilematu. Inspiroval jsem se vlastní zkušeností a seznámil je s Evou Duškovou a Miloslavem Chocem. Zvolil jsem nicméně problémový přístup k tématu. Následující rekonstrukce pochází z nahrávky části semináře, pořízené organizátory letní školy, mých příprav a zápisků v terénním deníku.

Učitelé se měli stylizovat do situace, kdy se svými žáky zpracovali příběh paní Duškové a připravili scénář reportáže. Pro navození autentické situace jsme se podívali na klip žáků ZŠ Waldorfské v Jinonicích a učitelé dostali kopii jejich scénáře. Příběh jsem interpretoval v souladu s výstupem žáků, upozornil jsem na význam Miloslava Choce pro Evu Duškovou. Řekl jsem o něm, že byl mladý národní socialista, po roce 1948 vyhozený z vysoké školy. Odešel za hranice a vrátil se zpátky jako agent-chodec, v souvislosti s jeho obviněním Vokálový uvěznily a odsoudily:

„Příběh končí tím, že Choce oběsili a důležitou informací je, že k němu mohla Eva před smrtí jít. Ona to pak cituje, že po návratu na celu se zhroutila. Dostala jeho poslední dopis, který si můžete přehrát. Tým zakončuje příběh vzpomínkou na pana faráře, kterému odsouzení řekli při zpovědi, že Schramma nezabili - žáci to vybrali jako motto příběhu.“<sup>730</sup>

<sup>728</sup> KOJZAR, Jaroslav. Podivnou hladovkou za vraha. *Haló noviny*, 10. 1. 2013, s. 5.

<sup>729</sup> HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, s. 8–74. Srovnej oddíly 2.1.3 a 2.2.

<sup>730</sup> Archiv autora, audio nahrávka semináře, Oucmanice, 22. 8. 2016.

Po seznámení se základními obrysy příběhu, ve kterém jsem záměrně co nejméně interpretoval osobnost samotného Miloslava Choce, učitelé dostali následující úkol:

„Představte si, že jste učitelé, vedoucí týmu, a máte sestavenou reportáž na základě toho, co vám řekla pamětnice. A teď se vám dostanou do rukou texty, které dokreslují příběh. Posílám vám dva texty. Jeden je vzpomínka a jeden je odborný článek.<sup>731</sup> Mě by zajímalo, jak byste se jako učitelé zachovali při přípravě příběhu. Ovlivní nějakým způsobem to, co se dozvíte v dokumentech, co děti zpracovávají? Snažili byste se do způsobu zpracování nějak zasáhnout, a případně jak byste ho usměrnili?“<sup>732</sup>

Učitelé své závěry sdíleli nejdříve ve dvojici, pak ve čtveřici a následně jsme přistoupili ke společné reflexi. Složení skupiny (3 učitelé a 17 učitelek ZŠ i SŠ, čtyři lektori), výběr pramenů a samotné problémové pojetí úlohy generovalo specifické otázky a diskuzní témata. Mým cílem bylo vytvořit takovou situaci, ve které učitelé budou muset vědomě přemýšlet nad procesem výběru historických faktů, ze kterých se žáky konstruuje narativ 50. let. Zajímalo mě, jak přemýšlí nad procesem kontextualizace historické události (bude hrát Chocova trestná činnost důležitou roli při vyprávění příběhu Evy Duškové, nebo ne?) a zda jsou nebo nejsou ochotni přispívat k heroizaci historického aktéra Miloslava Choce tím, že ponechají jako motto příběhu větu o jeho nevině.

Učitelé zcela logicky zaujímali různé strategie, které pro ně s ohledem na důvěrnou atmosféru ve skupině nebyl problém artikulovat. Pokusím se je nyní kategorizovat.<sup>733</sup>

První zazněla strategie *vyhýbání*, vyjádřená slovy „já bych to dětem nedala.“ Zmíněná paní učitelka vyjádřila nejistotu z metodického zvládnutí náročného tématu („neměla bych na to“) doprovázená současně skepsí další kolegyně, zda by si s protichůdnými informacemi poradili samotní žáci na základní škole („myslím, že oni by to nepobrali, nevěděli by vlastně, co jim tam nabízím“).

Další strategií bylo *přijetí výzvy*, které mělo různé podoby. *Svobodná volba* by spočívala v tom, že by paní učitelka dětem sice dokumenty ukázala, ale nesnažila by se ovlivnit jejich finální interpretaci příběhu („řekla bych jim: tohle jsem našla, ale příběh bych je nechala už zpracovat podle sebe“). Další učitel by žákům dokumenty ukázal, a v případě, že by se rozhodli nové informace nějak zpracovat, udělali by zvláštní komentář ve formě dovětku k příběhu. Projevila se zde i praktičnost učitelů, kteří už s projektem měli zkušenosti. Někteří se shodli na tom, že rozhodující pro celkové vyznění příběhu by byl fakt, že by žáky obtížně přiměli k tomu předělávat už vytvořený scénář. Dovětek by v takovém případě byl praktickým kompromisním řešením.

Ve chvíli, kdy jsem do diskuze vnesl dotaz, zda by učitelé měli potřebu zmírnit výraz „neviný“, vyjádřil jeden z učitelů jasné *odmítnutí* mého diskurzu kontroverzní výuky. Podle

<sup>731</sup> Vybral jsem úryvky textů, které nahlížely kriticky Chocovo působení v pohraničí po válce a seznamovaly učitele s okolnostmi jeho soudu v roce 1946 i psychiatrického posudku – úryvek ze studie Šárky Rokosové a vzpomínky Stanislava Cábý. Texty si však zároveň v drobných detailech vzájemně odporovaly (například v otázce pachatele vraždy dcery Karla Reichmanna). Viz Příloha č. 1

<sup>732</sup> Archiv autora, audio nahrávka semináře Letní škola Paměti národa 2016, Oucmanice, 22. 8. 2016.

<sup>733</sup> Při rekonstrukci výpovědí vycházím ze zápisků v terénním deníku, které jsem si psal bezprostředně během výpovědí učitelů. Nahrávku druhé části semináře se nepodařilo organizátorům dohledat.

jeho názoru bylo cílem vyprávět příběh o paní Duškové, nikoliv o Miloslavu Chocovi. Z toho důvodu bylo podle něj irelevantní, jaká byla jeho minulost. Na samotném příběhu paní Duškové vybraná fakta podle něho nic zásadního neměnila.

Na to reagoval přítomný Mikuláš Kroupa a upozornil na fakt, že „hrdina nemusí být celý život hrdinou“. Na rozdíl od učitelů znal širší kontext Chocova příběhu a vyjádřil přesvědčení, že jeho komplikovanost je „nádherná“. Na rozdíl od učitelů, kteří byli v Chocově hodnocení spíše zdrženliví, interpretoval jeho příběh jednoznačně: pochybnosti o jeho morálním profilu banalizoval („uvědomme si, že v pohraničí se po válce běžně střílelo“), jeho odbojovou činnost ocenil („není pochyb o tom, že je to člověk, který si to rozdál s režimem“).

Na můj dotaz, kolik učitelů by se rozhodlo informaci z dokumentů ověřit a vypravili by se společně s žáky za pamětníci znovu, zda o minulosti svého snoubence něco věděla, odpověděla souhlasně polovina učitelů, kteří by v takovém případě zvolili strategii *badatelského pátrání*. Učitelé se také zcela přirozeně začali vyjadřovat k osobnostním rysům Miloslava Choce, provázeným psychologizováním jeho osobnosti. Podle jedné paní učitelky nasvědčují dokumenty tomu, že Choc „byl mírně psychopatické povahy, takové osoby mají velké charisma a je běžný, že jsou ve svém okolí oblíbený“. Vyjádřila domněnku, že to může být jeden z důvodů, proč pamětnice dost možná nebyla schopná příběh nahlédnout kriticky, protože druhou stránku osobnosti svého snoubence neměla příležitost poznat. Z toho důvodu by konfrontace s dalšími prameny asi nepřinesla nic nového, možná by vyvolala i negativní reakci u pamětnice („ona to další v jeho životě nechce vidět, chce si ho pamatovat takového, jaký je v tom dopise“).

Vzhledem k tomu, že se musela diskuzní skupina přesunout na oběd, zakončil jsem aktivitu výzvou, aby učitelé na základě zkušenosti metodického workshopu doplnili své vzdělávací cíle pro zapojení pamětníka do výuky. Hlavní cíl workshopu, tedy vytvořit učitelům prostor pro reflexi vlastních metodických přístupů k práci s pamětníky na základě interakce s konkrétním didaktizovaným materiálem, byl splněn.

Nestihli jsme, bohužel, tematizovat pluralitní pojetí příčin historických událostí, zamýšlené a nezamýšlené důsledky lidského jednání v minulosti a další otázky související s účelem připomínáním příběhů, ve kterých hrají roli silné emoce. I z toho důvodu jsem se rozhodl příběh využít s dostupem času ještě jednou a didakticky ho přepracovat pro účely své vlastní výuky dějepisu.

#### **4.4.5 Didaktické zpracování případu pro výuku dějepisu na Gymnáziu Přírodní škola**

Dosavadní zpracování případové studie dokládá, že zevrubná historická analýza příběhu Evy Duškové a Miloslava Choce vytváří interpretačně otevřený příběh, na kterém lze ilustrovat principy konstrukce historického poznání a pomáhat žákům rozvíjet koncepce historického myšlení, nazývané v angloamerické literatuře historickou gramotností.

V případě zůstává několik závažných nezodpovězených otázek. Eva Dušková prožila pět let vězení a zbytek svého života v pietní vzpomínce na popraveného snoubence a zmařené

mládí. Byl si Miloslav Choc vědom toho, že ohrožuje rodinu své snoubenky, když ji po návratu z Německa kontaktoval a navíc v domě ukryl protikomunistické letáky? Nebyly vysoké tresty rodině zapříčiněné právě tím, že proti ní bylo možné důkaz v podobě letáků použít? Jaká byla motivace krátké Chocovy odbojové činnosti? Věděla Eva, že se dopustil v pohraničí vraždy a dalších protiprávních činů? Že jí byl nevěrný? Pokud ne, co by se na jejím vztahu a vzpomínání změnilo, kdyby jí tyto okolnosti nezamlčoval? Mohl by být příběh Evy Duškové vůbec vyprávěn jako tragický příběh lásky dvou lidí, kdyby byla Chocova nevěra s Věrou Hamalovou zmiňována? Co vypovídá o současné historické kultuře a charakteru procesu symbolického vyrovnávání se s komunistickou minulostí dominantní způsob, jakým byl příběh na veřejnosti dosud prezentován?

To jsou otázky, které mě napadaly při didaktickém zpracování příběhu. V souladu s pojetím historické gramotnosti nebylo mým cílem na otázky nalézt konečné odpovědi, ale vytvořit poznávací situaci, která umožní, aby si tyto otázky kladli mí žáci a hledali jsme společně alespoň na některé z nich odpověď.

Z perspektivy studenta střední školy bylo hlavním cílem seznámit se s příběhem a prožít si proces konstrukce nejednoznačného historického poznání, tím si vyzkoušet úroveň vlastních konceptuálních, procedurálních a metakognitivních znalostí (dle revidované Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů), respektive konceptů historického myšlení (dle Mortona a Seixase). Pro účely konkretizace cílů bychom mohli na tomto místě citovat teze Petera Seixase, Keitha Bartona a Lindy Levstikové, Samuela Wineburga, Jörna Rüsena nebo Andrease Körbera a dalších klasiků angloamerické a německé literatury, ale zcela postačí využít slova Vratislava Čapka z *Pedagogické orientace* z roku 1992 (srovnej podkapitola 3.3): „Demonstrovat vývoj historického poznání, ale i různé názory na událost u současných historiků.“ Tím prohloubit interpretaci, „vědomí, že žádné poznání není jednou provždy dané, že závěr jednou učiněný je nutno znovu a znovu v nových souvislostech ověřovat.“ Rozvíjet toleranci, „schopnost naslouchat argumentům druhého, ale také používat argumentů svých k obhájení vlastního názoru.“ Učit se pohybovat „demokratickým způsobem v pluralitě názorů, vyhýbat se přílišné spekulaci, absolutizaci postojů, používat příkrých jednoznačných odsudků či nekriticky souhlasně přikyvovat názorům jiných.“<sup>734</sup>

Ke strukturování těchto cílů jsem využil tři koncepty historického myšlení Petera Seixase a Toma Mortona – výpověď pramenů (evidence), příčina a následek (cause and consequences) a etický rozměr interpretace (ethical dimension).<sup>735</sup> Pro žáky jsem připravil analytickou tabulku, strukturovanou podle zmíněných konceptů, které jsem transformoval do tří badatelských otázek (Příloha č. 2):

- 1) Zhodnoťte, kdo byl Miloslav Choc?
- 2) Jaké byly příčiny utrpení Evy Duškové-Vokálové?

<sup>734</sup> ČAPEK, Vratislav – PÁTEK, Jaroslav. *Výuka historie v dnešní škole*, s. 83.

<sup>735</sup> SEIXAS, Peter – MORTON, Tom. *The Big Six. Historical Thinking Concepts*, Guideposts to Historical Thinking a kapitoly věnované konceptům Evidence, Cause and Consequences a Ethical Dimension, s. 40–73, 102–135 a 169–214. Český překlad dostupný in HAVLÚJOVÁ Hana – NAJBERT Jaroslav. *Proměna cílů historického vzdělávání v časech nových médií*.

### 3) Prameny: Jak se to můžeme dozvědět?

Studenti dostali set pramenů, se kterými jsem je postupně seznamoval a které rozšiřovaly historický kontext příběhu. Individuálně je analyzovali, a pak jsme je společně diskutovali. Z historické a didaktické analýzy předchozích kapitol je patrné, že některá historická a publicistická zpracování obsahují navzájem si odporující či kontroverzní informace. Záměrně jsem je využil.

Pramen 1: Eva Dušková - Příběhy našich sousedů – trailer (2016)

Pramen 2: V zajetí železné opony: Hodina roky dlouhá (2006, celý dokument)

Pramen 3: Článek A. Drdy z Lidových novin (2006, část medailonku M. Choce)

Pramen 4: Studie Š. Rokosové (2005, část dokumentující jednání v pohraničí a soudní posudek)

Pramen 5: Studie P. Tomka (2010, část hypotézy o pachatelství vraždy A. Schramma a nevěry s V. Hamalovou)

Pro práci s prameny jsem vyčlenil dvě vyučovací hodiny – první 14. března a druhou 18. března 2019. Diskuze druhý den pilotáže se nicméně rozšířila vzhledem k velkému množství dotazů a komentářů ještě na třetí vyučovací hodinu. Pilotáže 18. března 2019 se účastnila třída oktáva v počtu 18 žáků (šest dívek a 12 chlapců).

Domnívám se, že důležitým předpokladem pro zvolenou práci je fakt, že jsem třídu učil uplynulých pět let, přičemž přibližně tři roky zapojuji postupně do hodin aktivní práci se školními historickými prameny, vycházející z angloamerických konceptů historické gramotnosti, kterou navíc systematizuji do podoby žákovského portfolia. Studenti byli zvyklí číst prameny a diskutovat jejich obsah, i když se pochopitelně nezapojují všichni se stejnou aktivitou. Ti, kteří o to měli zájem, mi poskytli své vyplněné pracovní listy. V průběhu pilotáže jsem si dělal poznámky do učitelského deníku a ze závěrečné hodiny jsem pořídil se svolením studentů audionahrávku.

Pilotáž lze rozdělit do několika fází. Každá z nich byla provázena kladením specifických otázek a jejich diskuzí i proměnou některých interpretací. Aktivní studenti své postřehy průběžně zapisovali do analytické tabulky, až na jednotlivce se všichni zapojili do diskuze.

#### *a) Expozice příběhu – prameny č. 1 a 2*

Příběh jsme pojali jako pátrání a rekonstruovali jsme současný situační kontext – žáci základní školy objeví zajímavý příběh a naším úkolem je zjistit, co se stalo a pomoci jim s interpretací. Pustili jsme si trailer (pramen 1) a následně dokumentární film (pramen 2). Po zhlédnutí filmu jsem studenty vyzval k aktivitě otázkou, na kterou jsou zvyklí: „Máte nějaké otázky, něco potřebujete vědět, nebo chcete něco okomentovat?“

Následně jsem moderoval diskuzi a doplňoval kontextuální informace, pokud o ně studenti zažádali. Záměrně jsem se ale zdržel interpretace v případě, že otázky žáků směřovaly k faktům, jež jim osvětlily další prameny. Identifikovali jsme společně v prvních dvou pramenech řadu nejasností. Studenti měli potřebu se podělit o dojmy, resp. tematizovat následující:

1) nejasné okolnosti Chocovy odbojové činnosti („tam bylo řečeno v tom prvním filmu, že je nevinný, ale v tom druhém bylo jasné, že tam nějaká protistátní činnost byla“; „z filmu vyplývá, že se nejspíš zabýval protistátní činností, přinesl nějaký letáky“)

2) nejasné okolnosti vraždy A. Schramma („říkají, že neví, kdo to teda udělal“, „nezjistilo se to stoprocentně“, „nevím, proč to říkají nejednoznačně“)

3) ambivalentní hodnocení M. Choce (byl „statečnej“, „milující“, „nevinej“, „byl akční, takovej dobrodruh“, „hezký vztah může mít holka i s psychopatem, takový lidi bejvají“, „mohla bejt udělaná do nějakýho debila, to nevíš“, „byl nezodpovědný“)

4) neshoda nad příčinou utrpení Evy Duškové („komunisti za to můžou“, „neoprávněné obvinění Choce z vraždy“, „neoprávněné obvinění té Evy, že mu pomáhala“)

5) afektivní reakce na příběh i jeho žánrové zpracování („je to taková sladká romance“, „připadá mi to jako Tereziánská štafeta, ten styl je úplně stejnej, člověka to vezme u srdce a doufá, že se to už znova nestane“, „pro nás, narozený po roce 1990, je těžký si představit, že by se nám něco podobnýho stalo, to se asi ani nemůže stát - máme pocit, že ten stát je tady od toho, aby nás chránil, ne aby nám ubližoval“)

Pozitivní na úvodní fázi, která zabrala skoro celou vyučovací hodinu, byl fakt, že většinu studentů (10) příběh zaujal a chtěli pátrat dál, co se stalo (toto číslo považuji s ohledem na fázi studia - blížily se maturity - za úspěch). První dva prameny sice nabídly základní informace a zápletku, odpovědi však bylo nutné hledat v dalších pramenech.

#### *b) Analýza a diskuze pramene č. 3 a 4*

Studenti nejdříve analyzovali část článku Adama Drdy, aby ho následně porovnali s výňatkem ze studie Šárky Rokosové. Oba prameny zobrazují Choce jako kontroverzní osobnost, upozorňují na jeho obvinění z vraždy v pohraničí, studie Šárky Rokosové je nicméně z hlediska výpovědi pramenů prokazatelnější, obsahuje i citaci ze soudního posudku. Z hlediska procesu pátrání považují za podstatné upozornit na následující okolnosti:

1) Drdův text přinesl důležité informace o M. Chocovi, ponechával však některé studenty v nejistotě a nepomáhá jim se v historické události orientovat („možná zastřelil Němce, ale tady je údajně, byl pouze obviněn, nepíše, že byl odsouzen“, „možná zabil Němce v pohraničí, spíše nezabil majora bezpečnosti“, „pramen je v některých částech zavádějící“, „možná vrah – neprokazatelné“, „potřebujeme vědět víc, abychom to rozsekli“)

2) navzdory kontroverzním informacím z pohraničí u jiných studentů Drdův text posiluje jejich původní pozitivní hodnocení M. Choce („Choc nic neudělal, přesto byli vězněni“, „dobré chování ve věznicích“, „jestli jste myslel, že změníme názor, tak to není objektivní“)

3) zásadní posun v interpretaci M. Choce přináší až informace ve studii Šárky Rokosové („u prvního soudu opravdu Němce zabil“, „vrah, psychicky labilní“, „minulost Choce jasná, vražda starosty obce, psychology označen za pominutého“, „choval se v pohraničí zle a arogantně a spáchal vraždu, za kterou nebyl odsouzen“)



4) studenti vnímají větší míru věrohodnosti studie („spis Krajského soudu v Mostě“), ale citově zabarvené výrazy v některých z nich ponechávají pochybnosti („pramen je lépe odzdrojován a měl by být věrohodnější, ale pořad studie není zcela zbavena emocí“), v jednom případě vede nejistota ke krajnímu relativismu, který je patrně obranou před nutností revidovat počáteční prekoncept hodnocení M. Choce („mohl být ten soudní posudek taky zmanipulovaný?“), objevuje se i pochybnost o trestním řízení („nemohlo to být politicky ovlivněný?“), kterou vyvracím poukazem na to, že soud probíhal ještě před únorem 1948 a nebyl nástrojem třídního boje

5) žáci zároveň formulují nové otázky s ohledem na Evu Duškovou („o ničem zřejmě nevěděla, zapříčinil její utrpení Choc či její nevinnost a naivita?“, „věděla o tom, že byla zasnoubená s vrahem?“)

### *c) Analýza a diskuze pramene č. 5*

Někteří studenti se mnou během pilotáže hráli sociální hru, ačkoliv dávali najevo distanci od modelové role („doufám, že nám na konci řeknete nějakou pointu“, „vy jste ty prameny vybral, abychom si o tom tohle mysleli, o co vám jde?“). Pointou byl tedy pátý pramen, který jako jediný přinesl hypotézu, že Choc byl skutečně vrah Schramma, navíc že byl Evě nevěrný. Podle očekávání poslední pramen vyvolal velkou řadu otázek a pomohl otevřít navazující témata, takže následná diskuze zabrala jednu další vyučovací hodinu. V této závěrečné fázi, kdy jsem přestal hrát hru na učitele zdrženlivého v úsudku, chtěli studenti znát několikrát můj názor, požádali mě o autorskou interpretaci, protože protichůdnost pramenů v mnohých zanechávala otázky, na které chtěli znát odpověď a já jsem byl nejlépe obeznámen s prameny (někteří dokonce projevíli zájem si přečíst celou odbornou studii).

Není mým cílem v tomto oddíle provést detailní konverzační analýzu, i když by nabídla zajímavé okamžiky vzájemného vyjasňování argumentů a významů. Omezím se na shrnutí klíčových otázek a komentář několika příspěvků,<sup>736</sup> které považuji za podstatné z hlediska cílů studie. Řadím je tematicky, nikoliv chronologicky.

1) S narůstajícím objemem historických informací studenti postupně chtěli nahlížet události z různých perspektiv, minulých i současných, a kladli si nové otázky:

„Mohla vědět o tom, že se oženil s jinou holkou?“

„Vy teda říkáte, že to [studie P. Tomka, pozn. autora] nečetla?“

„Přemýšlím, jestli Eva taky věděla tyhle věci?“

„Nemělo by tohle být napsané, až ona umře?“

„Zajímal by mě hrozně její názor, ale samozřejmě bych se jí nesnažila ptát za každou cenu.“

„Odkud jsou ty fotky? Oni tam šli a rekonstruovali to? Mě by to zajímalo, historický přiznání lidí z těch let jsou nedůvěryhodný, dost často byly natlačený k tomu, aby přiznali to, co neudělali.“

„Jak se na to dívali dozorcí v tom vězení?“

---

<sup>736</sup> Archiv autora, audio nahrávka vyučovací hodiny na Gymnáziu Přírodní škola, o.p.s., 18. března 2019.

„Mohl očekávat, že ten trest smrti dostane? Jak častý to bylo?“

„Co si o tom myslejí dnešní komunisti? Jak se na to dívali po roce 1989?“<sup>737</sup>

2) Dokázali, byť někdy s doporučením, aby si všímali konkrétního jevu, zaujímat kritický odstup k pramenům a jejich medialitě, formulovali samostatné hypotézy a zaujímal hodnotící soudy:

„Na mě to působilo, že pan Tomek ve filmu říká, že není nikdo jinej, kdo by ho zabil, než on. Ale ten komentář říká, že neexistuje důkaz pro to, že to udělal.“

„V dnešním soudnictvím by mu nedokázali, že toho Schramma zabil, ale je velice pravděpodobný, že to byl on.“

„Ten dokument je postavený na nějaký love storace, která tam teda asi nebyla. Nebo teda byla jen z jedny strany.“

„Byl zodpovědný za to jí říct, na čem s ním je. To je z jeho strany nezodpovědný. Jasně, kdyby to nechtěla slyšet, tak jí to říkat nemusel. Ale on ji tu možnost ani nedal!“

„Chudák ženská, mně je jí tak líto!“

„Hodně lidem lhal, podváděl, zabil dva lidi, tu holku podvedl.“

„Já si myslím, že celý život žije v takovém omylu a možná právě proto je taková šťastná, je to příběh životní lásky.“<sup>738</sup>

3) Projevili schopnost metakognice a nahlíželi zpětně vlastní proměnu názorů v procesu pátrání, přičemž ve vzájemné interakci formulovali i odlišné postoje:

„Mně stejně ovlivní to, co mi dáte první. Pro mě to bude víc ten kladas, protože první mluvila paní Dušková, která o něm mluvila hezky, a já si ten obrázek už pak jenom upravuju.“

„To můj názor na Choce se proměnil z velmi kladného na poměrně negativní. V mých očích se z hodného milého studenta práv stal možná dvojnásobný vrah a lhář. Je sice pravda, že se k paní Duškové choval ve vězení hezky, ale pořád to nemění nic na tom, že jí lhal a dopis, který jí napsal jako poslední vzpomínku, mi po přečtení informací připadá krajně patetický.“<sup>739</sup>

4) Zajímavé příspěvky generoval impulz z mé strany, kdy jsem upozornil na aktuální společenský kontext našeho případu, tedy jak na agenty - chodce nahlíží zákon o protikomunistickém odboji a jak politika paměti KSČM.<sup>740</sup> Překvapilo mě, že tři studenti se dokázali zamýšlet nad konkrétními problémy současné paměťové politiky. Jeden ze studentů vyjádřil domněnku, že antikomunistický diskurz o minulosti formoval vzpomínání pamětnice a tím jí (i nám) v důsledku znesnadňuje nahlížet na Choce kriticky:

---

<sup>737</sup> Tamtéž.

<sup>738</sup> Tamtéž.

<sup>739</sup> Tamtéž.

<sup>740</sup> Zákon č. 262/2011, Sb., o účastnících odboje a odporu proti komunismu, hodnotí činy agentů-chodců pozitivně. Mimo jiné umožnil např. bývalým agentům-chodcům, kurýrům nebo disidentům požádat o osvědčení účastníka protikomunistického odboje a získat statut válečného veterána a finanční ocenění.

„Možná vypráví příběh, který se očekává, že bude vyprávět, to dělají pamětníci. (...) Článek Drdy ten příběh vypráví jako příběh Choce - hrdiny a ona musela určitě číst takový příběh a musela vidět, že do toho příběhu taky zapadá, a tak se snažila to zpracovat tak nějak podobně.“<sup>741</sup>

Další student se snažil porozumět Chocovu činu a přirovnal ho k odboji bratrů Mašinů. Přiklonil se k názoru, že oba činy nelze hodnotit na stejné úrovni a zpochybnil, zda v podobných případech byla motivace odbojářů v intenci preambule zákona o protikomunistickém odboji:

„U bratrů Mašinů by se dalo říct, že i když někoho zabili, tak to dělali proti tomu režimu. Ale z čeho vycházíte, když říkáte, že Choc to taky dělal proti tomu režimu? Když někdo přemýšlí nad tím, že někdo byl odsouzený, tak automaticky předpokládáme, že něco proti režimu dělal, pašoval třeba zbraně a nosil letáky, a proto ho odsoudili. Mně napadá, jestli by to tyhle lidi nedělali znovu, i kdyby ten režim byl normální, jako dneska. Jestli jejich motivace nebyla, aby tady byly zbraně proti komunismu, ale protože chtěli vydělat peníze a my si z nich uměle vytváříme národní hrdiny.“<sup>742</sup>

A v neposlední řadě jeden ze studentů vyjádřil nejistotu, proč věnujeme tolik času detailnímu rozboru jednoho případu, ptal se na moji motivaci a v podstatě formuloval domněnku, že znehodnocujeme zásluhy celého protikomunistického odboje. Klidná forma jeho promluvy mě vede k závěru, že nevyjadřoval existenciální hodnotové ohrožení. Spíše odkryl paradox odlišné konstrukce paměti druhého a třetího odboje:

„Ti, co zabili Heydricha, tak to bylo sice kontroverzní, ale všichni říkají, že to byli hrdinové. Jako tenhle rozbor nevím, jaký měl význam? (...) Proč tady takhle rozebíráme ten příběh, mně přijde, že je to celý snaha to zdiskreditovat. O Kubišovi taky neříkáme, že to byl vrah, ale že zabil tyрана.“<sup>743</sup>

Na to reagoval další student dotazem, co bylo vlastně cílem naší aktivity. I když z historického hlediska neměl k příběhu co dodat, nebyl si jistý mou motivací. Další student reagoval slovy, co si o těch událostech dnes myslí samotní komunisté.

Žákům jsem vysvětlil, že mě zajímalo, jestli si dokážou na základě informací, které postupně dostávají, klást otázky a měnit pohled na určitou událost. Řekl jsem jim, že je často složité porozumět okolnostem toho, co se v minulosti odehrálo, i když je veřejný prostor plný jednoznačných příběhů. Tím, že připustíme, že lidé měli různé motivace svého jednání v 50. letech, logicky hrdiny postavíme „na zem“ a učiníme z nich lidi, které je možné nejen obdivovat, ale také kriticky analyzovat jejich jednání. Mojí snahou bylo, aby se studenti zamýšleli nad kontextem lidského jednání a vnímali jeho současné aktualizace. Lidé jako Miloslav Choc jsou i zákonem připomínání jako odbojáři a hrdinové – současní komunisté je však popisují jako zločince a vrahy. Položil jsem žákům řečnickou otázku, co byl Choc zač? Rozhodně není jednoznačnou postavou, je rozporuplný. Nechtěl jsem, aby studenti změnili diametrálně své názory, ale aby význam příběhu vyjednávali a byli schopní své hodnocení argumentačně podložit, osvojili si multiperspektivní postoj: „Abyste vnímali obě jeho strany“.

---

<sup>741</sup> Archiv autora, audio nahrávka vyučovací hodiny na Gymnáziu Přírodní škola, o.p.s., 18. března 2019.

<sup>742</sup> Tamtéž.

<sup>743</sup> Tamtéž.

Znovu jsem připomněl, a v podstatě jsem tím zakončil celou lekci, že podobné příběhy mohou být využívány k tomu, aby se utvářela určitá občanská (politická) identita:

„Příběhy 50. let byly používány nejen proti komunistům, ale i proti sociální demokracii. Před volbami se říkalo, že komunisté se spojí se sociálními demokraty a vrátí se minulost. (...) Nešlo jen o to zdiskreditovat komunisty, ale i levici jako celek. Minulost se využívá v politickém boji a je dobré být obezřetný, když vás někdo mobilizuje k tomu, abyste šli někoho volit. Mně je jedno, koho budete volit, ale chci, abyste to měli dobře vyargumentovaný, abyste byli víc obezřetný.“<sup>744</sup>

#### 4.5 Shrnutí analýzy a formulace tezí

Vybral jsem příběh dvou osob perzekuovaných v 50. letech - Evy Duškové a jejího snoubence Miloslava Choce - abych na konkrétním příkladu ilustroval paměťové i oborově didaktické kontexty fenoménu *vyrovnávání se s minulostí* v historickém a občanském vzdělávání. Vzpomínky Evy Duškové byly využívány od roku 2001 ve vzdělávacích projektech různých institucí, ve vzdělávacích publikacích, dokumentárním filmu České televize a rozhlasovém pořadu Českého rozhlasu, třech výstavách a několika dalších (zejména publicistických) textech.

Jeden historický příběh perzekuce 50. let byl v průběhu času na veřejnosti různě interpretačně rámován různými tvůrci debaty o něm – od studentů a jejich učitelů, přes historiky a dokumentaristy po novináře. Historická kontextualizace příběhu byla podmíněna určitými diskurzivními pravidly, sociálními rámci vzpomínání na komunistickou minulost, které měly důležité konsekvence pro didaktické zpracování tématu. Pokusím se případovou sondu shrnout do několika závěrečných tezí:

##### **1) Proměna médií ovlivňuje způsoby, jakými na minulost vzpomínáme a vytváří novou edukační situaci propojením formálního a neformálního vzdělávání.**

Vyprávění příběhu 50. let se jeví jako forma traumatického vzpomínání, které musí být vyslechnuto. Eva Dušková svůj příběh nevyprávěla ani svým dětem. Detaily příběhu naznačují, že se musela celý svůj život vyrovnávat s tragickým šokem věznění, smrti matky a popravy muže, který byl jejím snoubencem. Když ji propustili z vězení, bylo jí teprve 21 let. Mlčení, které může indikovat posttraumatickou stresovou poruchu a přirozenou imunitní reakci, změnily až společenské změny roku 1989 a proces soudní rehabilitace na začátku 90. let. Symbolickou funkci ve vzpomínání na minulost nicméně příběh pamětnice získává až po roce 2001, respektive ve větší míře po roce 2006, kdy je zaznamenán v rámci dokumentačního projektu *Paměť národa* a popularizován v rámci různých výstav a projektů.

Ačkoliv má její příběh omezený historický význam (netvořila politické dějiny v tradičním slova smyslu), její individuální vzpomínky pomáhaly formovat kolektivní paměť komunistického bezpráví v lokální (škola, městská část Praha 6) a národní (veřejnoprávní i soukromá média) kultuře vzpomínání. Umožnil to zejména technologický rozvoj různých paměťových médií – výstavní panel, zvuková nahrávka, dokumentární film či článek na

---

<sup>744</sup> Tamtéž.

zpravodajském webu umožnily příběh zaznamenat, uchovat, distribuovat a tím pádem zprostředkovat různorodému publiku.

V rámci tohoto procesu dochází k propojování formálního a neformálního vzdělávání a proměně edukačních médií. Ten samý příběh je například zpracován pro účely rozhlasového pořadu nebo výstavy, jejíž tištěná podoba je distribuována do škol jako učební pomůcka. Mladí lidé se o minulosti nedozvídají pouze ve školách, ale i na výstavách a mimoškolních projekcích. Toto propojení lze současně ilustrovat vzdělávacími portály a publikacemi zmíněných institucí.

## **2) Sociální agenti stimulují veřejné vzpomínání a současně vyjednávají konsenzus o podobě lexikonu školní historie.**

Ve *vyrovnávání se s minulostí* mají iniciační a inscenační roli sociální agenti. Klíčovou úlohu sehrála institucionalizovaná poptávka po tom, aby byly vzpomínky Evy Duškové sdíleny: historická soutěž Eustory, vzdělávací iniciativy organizací Post Bellum, Člověk v tísni, Mene Tekel a Ústav pro studium totalitních režimů, veřejnoprávní i soukromá média, ale i regionální muzeum nebo samospráva města vytvořily poptávku po tom, aby byl příběh veřejně vyprávěn a sdílen. Zásadním způsobem se tím proměnil monopol tvůrců obsahu historické edukace, kterými v 90. letech byli učitelé, respektive historikové jako autoři dějepisných učebnic.

V rámci vyjednávání konsenzu o společné minulosti se na tvorbu lexikonu historie chtějí podílet zástupci občanské společnosti. Rozměry tohoto vyjednávání byly pouze okrajově naznačeny například rozbořem mediálních ohlasů. Příběh Evy Duškové byl celkově jedním ze stovek a tisíců dalších příběhů, prezentovaných v rámci zmíněných aktivit ve veřejném prostoru. Celý proces lze současně nahlížet jako globální fenomén s odkazem na mezinárodní propojení českých aktérů. Soutěž Eustory v zásadě iniciovala německá Körberova nadace, organizace Post Bellum i Ústav pro studium totalitních režimů jsou zapojené do rozsáhlé mezistátní sítě partnerů. S postupujícími roky se bilaterální spolupráce mění v multilaterální.<sup>745</sup>

Podstatné je poukázat na skutečnost, že významnou roli v tom, zda se příběh prosadí nebo neprosadí ve veřejném prostoru, nesehrává nutně kvalita jeho zpracování, ale finanční, produkční a marketingové schopnosti jeho producentů. Zatímco zpracování příběhů žáky Arcibiskupského gymnázia bylo z hlediska badatelského vyučování zdařilé (studenti příběh doplnili i dobovými prameny), téměř nikdo se o něm nedozvěděl, neprosadil se v médiích. Naproti tomu pozdější verze zpracování se ve veřejném prostoru prosadily výrazně, a to navzdory tomu, že se jednalo o recyklace již vytvořených obsahů (opakované výstavy, články na webu), které nepřinášely žádné zásadně nové informace. Roli na tom měli zajisté autoři, kteří sami byli novináři (Mikuláš Kroupa, Adam Drda), i fakt, že projekty měly mediální partnery. Zcela jistě ale na úspěch měla vliv také celospolečenská či mediální poptávka, která se v první dekádě nového milénia ve veřejném prostoru vytvořila. Můžeme tím ilustrovat výrazný posun v české kultuře vzpomínání na komunismus, který proběhl přibližně mezi lety 2001 a 2006, a

---

<sup>745</sup> Představu o narůstající spolupráci se zahraničními subjekty si lze utvořit například z výročních zpráv organizací Post Bellum (<https://www.postbellum.cz/o-nas/vyrocní-zpravy>) nebo Ústavu pro studium totalitních režimů (<https://www.ustrcr.cz/o-nas/vyrocní-zprava-ustr/>).

doplnit závěry Michala Kopečka nebo Ondřeje Slačálka o další – didaktickou perspektivu prosazování tehdejší politiky paměti (srovnej oddíl 2.1.3).

### **3) Vzpomínky přispívají k formování sdílené identity. Školní dějepis je zpochybněn jako sociální prostor, který identitotvornou funkci garantuje, stává se objektem symbolického zápasu.**

Občanská sdružení a iniciativy, které příběhy pamětníků zprostředkovávají, tak činí zpravidla ve snaze představit žákům svědectví o existenci zla, jehož se stali pamětníci v minulosti obětí, a prezentovat příběhy těch, kteří se odmítli podříditi nedemokratickým technikám moci, ať už aktivním odporem, nebo pouze tím, že odmítli přistoupit na pravidla hry určené komunistickým režimem. Vzpomínky pamětníků tak v první řadě poskytují mladším generacím varování, poučení i zkušeností ověřené vzorce chování. K utváření pozitivních občanských postojů, k rozvíjení vědomí příslušnosti k evropskému civilizačnímu a kulturnímu okruhu a k podpoře „přijetí hodnot, na nichž je současná demokratická Evropa budována“<sup>746</sup> nás ostatně orientují i rámcové vzdělávací programy (viz Vzdělávací oblast Člověk a společnost).

Tematika lidských práv a jejich porušování v minulosti i současnosti je integrální součástí občanského vzdělávání, které se v zahraničí formalizuje dokonce do kurikula v podobě průřezového tématu nazývaného ve Vlámku vzpomínkové vzdělávání (*remembrance education*).<sup>747</sup> Rozdíl mezi „tradičním“ dějepisem a „vzpomínkovým“ dějepisem shrnuje v jedné z výročních zpráv organizace Post Bellum Mikuláš Kroupa:

„Vzpomínky jsou úžasným dějepisem trochu jinak podaným než v učebnicích. Vyprávěním příběhů se totiž předávají i hodnoty. Můžeme v nich zaslechnout svědectví o čemsi vznešeném, za co byl onen vypravěč třeba ochoten nasadit i svůj život. To stojí za přemýšlení.“<sup>748</sup>

Zvýšené zapojení těchto skupin pamětníků do výuky však může být nahlíženo také jako projev snahy o celospolečenské uznání jejich občanských postojů. Škola v takovém případě donedávna suplovala nedostatek formálního uznání ze strany státu.<sup>749</sup> Zároveň však žáci představují pro pamětníky přirozené publikum, které naslouchá jejich příběhu, a nabízí tak potřebnou morální satisfakci za minulé příkoří.

Apel na připomínání příběhů 50. let (respektive odpůrců a obětí celé etapy „komunismu“) jako symptom procesu *vyrovnávání se s komunistickou minulostí* současně slouží ke konstrukci stereotypu „tradiční“ výuky dějepisu, jehož účelem je přispívat k negativnímu sebevymezení nových vzdělávacích aktivit. Zatímco příběhy 50. let mají mít hodnotu samy o sobě, odpovídají na „aktuální otázky“, slouží k poučení, školní výuka

<sup>746</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 43.

<sup>747</sup> NIEUWENHUYSE, Karel – WILLS, Kaat. *Remembrance Education Between History Teaching and Citizenship Education*, zejm. s. 160nn.

<sup>748</sup> *Výroční zpráva za rok 2016*. Post Bellum, 2017, s. 3.

<sup>749</sup> Zákon č. 262/2011 Sb., o účastnících odboje a odporu proti komunismu, zkráceně zákon o tzv. třetím odboji, byl přijat až v roce 2011.

předkládá pouze fakta, „telefonní seznam dějin“, který je neužitečný. Školní výuka nenabízí dostatečnou záruku, že nedojde k zapomnění toho podstatného, proto aktéři sdílí přesvědčení, že výuka dějepisu by se měla zásadně proměnit (srovnej kapitola 3).

Formování identity však s sebou nese i problematický aspekt mobilizace studentů a veřejnosti ve prospěch paměťové politiky, která generuje společenské konflikty. Zatímco studenti gymnázia v roce 2006 uzavřeli svůj příběh slovy, že navzdory všemu zlému mohla paní Dušková zažít i šťastné životní okamžiky, Adama Drda zakončuje své zpracování moralizujícím povzdechem, že je nemožné odpustit pachatelům, kteří nečiní pokání. Tento závěr následně vytváří polarizující prostor v diskuzním fóru, kde je vůle společně vzpomínat na minulost a demokratickou cestou zvládnout konfliktní povahu vzpomínání upozaděna v neprospěch invektiv, výhružek násilím a upevňování politických identit. Studenti a učitelé v roce 2014 využijí Miloslava Choce jako symbolickou oběť, za kterou drží hladovku na protest proti politickému vedení kraje (spojení ČSSD a KSČM), přičemž z mediální prezentace nelze vyvodit, zda si uvědomovali, jak kontroverzní postavu si vybrali ve svém symbolickém protestu. Otázka „víte, za koho držíte hladovku“ je z hlediska rozvoje kritického (historického) myšlení zcela na místě.

#### **4) Pro historickou situaci spojenou s procesem vyrovnávání se s komunistickou minulostí je charakteristické prosazování publicistických a z hlediska historiografických metod neadekvátních přístupů k tvorbě a popularizaci historického poznání.**

*Vyrovnávání se s minulostí* demokratizuje tvorbu historického poznání, zároveň destabilizuje standardy tradičního pojetí historické práce a vytváří specifický žánr dokumentace. V jeho rámci přestává být jasné, kdo je historik a jak ho profesně definovat. Všichni se zájmem o minulost se stávají tvůrci historického poznání, ale vytváří tím také různá pojetí historie, která mají odlišná epistemologická východiska. Příběh se nerekonstruuje na základě podrobné historické a didaktické analýzy (prostudování a kritika pramenů - vyšetřovací a soudní spis apod.). Garantem pravdivosti se stává samotný pamětník a postačuje přejímání jeho vzpomínek a notoricky opakovaných motivů a závěrů. Příběh je recyklován v nových vzdělávacích materiálech, interpretace zůstává nesporná, mění se pouze detaily, ačkoliv je současně diskuze v rámci historiografického bádání stále neuzavřená (srovnej podkapitola 4.4.2). Interpretace minulosti vykazuje znatelné rysy dichotomického, schematického a binárního kódování minulosti (dobro a zlo, oběť a pachatel, totalitní minulost a demokratická současnost).

Paradoxní je, že dichotomické zpracování a recyklace historických mýtů jsou typické i pro jiná společenství vzpomínání, například komunitu *Haló novin*, která si vypráví zcela jiný příběh Miloslava Choce. Prezentace interpretačně ustálených obrazů minulosti nepředpokládá navázání dialogu mezi jednotlivými konfliktními společenstvími a nehledá cesty, jak se přibližovat ke vzpomínkovému konsenzu.

Výběr faktů se podřizuje už vytvořenému interpretačnímu schématu, dramaturgii a žánru, i když příběh samotný do něj některými detaily třeba ani nezapadá. Eva Dušková je obětí

perzekuce 50. let, její příběh může být nicméně zařazen do souboru příběhů aktivních odpůrců a odbojářů. Fakta mohou být upozaděna, zveličena či relativizována s ohledem na autorský záměr (míra zapojení kontextu Chocova jednání, relevance pramenů, heroizace jeho odbojové činnosti). Drobné interpretační posuny v čase nicméně mohou naznačovat určitý pohyb ve vzpomínkové kultuře, který se může projevit v budoucnu například zmírněním naléhavosti deklarací o potřebě společenského uznání třetího odboje a zkušenosti politických vězňů 50. let. Významové rozdíly jsou sice v čase zaznamenatelné (autorské zpracování příběhu Adamem Drdou v letech 2006 a 2014, kontextualizace ve dvou výstavách ÚSTR), nikdy však nevedou k revizi narativu - Choc není nikdy označen jako spolupachatel (nebo dokonce původce) utrpení Evy Duškové. Důvodem může být obava z nejistoty, co by se stalo se sdílenou identitou a narativem 50. let v situaci zpochybnění ustálených kategorií a interpretací.

*Vyrovňování se s minulostí* tím uzavírá historické interpretace a nepředpokládá jejich budoucí zpochybnění. Když jsou jednou základní zápletky i pointa a obsazení příběhu vytvořeny, zůstává historická kauzalita bezrozporná. Otázky, které příběh doprovází, jsou buď interpretačně více méně uzavřené a popisné (jak vypadalo bezpráví a jak proměnilo něčí život?), případně jsou otázkami ahistorickými, které si historická věda z podstaty neklade (co bych na jejich místě udělal já). Dochází tím k zásadnímu napětí s pojetím současné oborové didaktiky i cílového zaměření rámcových vzdělávacích problémů (srovnej podkapitoly 3.7 a 3.8).

## **5) Vzpomínání na komunistickou minulost spoluvytváří specifické pojetí dějinnosti, které může usilovat o dominanci v historické edukaci**

Příběh Evy Duškové byl ke zpracování vybrán z důvodu, že naplňoval představy aktérů o tom, co jsou dějiny a či příběh můžeme považovat za dějinný. Ostatně celý koncept „paměti národa“ vytváří určitou konstrukci vzpomínkového společenství, v jehož rámci se ovšem připomínají jen některé příběhy. Jedna z výročních zpráv Post Bellum přibližuje koncept „paměti národa“ prostřednictvím interní přednášky Daniela Kroupy, který hovoří o dějinných a nedějinných lidech:

„Lidé žili v podstatě nedějinným způsobem. Protože o takovém životě žádný příběh nenapíšete, není co psát. Historikové ovšem mají obrovský materiál k bádání: věci každodenního života, jak to vlastně celé všechno fungovalo a tak dále. O tomto může mlít historická věda donekonečna. Ale otázka zní: kde začínají dějiny? Dějiny začínají v okamžiku, kdy člověk vykročí z tohoto malého rámce, do kterého se uzavřel, z toho rámce, který imunizuje nepříjemnosti, které na něj mohou dolehnout. Někdy dobrovolně, někdy mu k tomu někdo pomůže. Pak se teprve odehrává něco, o čem lze vyprávět příběh.“<sup>750</sup>

Toto téma, opřené o svéráznou a přitom do banality zjednodušenou interpretaci pojetí dějin a „nedějin“ v normalizačních disidentských úvahách (Kroupa), odrážející i neporozumění studia dějin každodennosti (srovnej oddíl 2.1.3), je z didaktického hlediska kontroverzní zejména z toho důvodu, že si nárokuje historický význam vylučující jiné příběhy. I v tomto případě lze formulovat domněnku, že podstatný důvod, proč je historický význam prisouzen

<sup>750</sup> Výroční zpráva za rok 2016. Post Bellum, 2015, s. 5.



pouze některým historickým aktérům, je péče o společnou kolektivní (historickou) identitu české společnosti.<sup>751</sup>

Můžeme si zároveň všimnout jistého epistemologického paradoxu, který je spojen s masivním užíváním pamětníků, jaké dnes umožňuje třeba portál *Paměť národa* a další dokumentační projekty, například Centra orální historie: dějiny se jeví jako mozaika svědectví, což v sobě latentně nese potenciál pro rozvíjení multiperspektivity, pedagogického konstruktivismu a vytváření odstupu od velkého vyprávění. Exkluzivní konstrukce historického významu však paradoxně může velká vyprávění stabilizovat a potenciál zapojení konstruktivistických metod výuky oslabovat. Zatímco antologie vzpomínek a studie produkované například týmem kolem Miroslava Vaňka exponují koncepty každodennosti a různorodé perspektivy „obyčejných lidí“,<sup>752</sup> jsou „obyčejní lidé“ využíváni ve vzdělávacích materiálech společností Post Bellum nebo projektu Příběhy bezpráví také proto, aby stvrdili dominantní totalitně-historického či antikomunistické narativy.<sup>753</sup> Mohou však zároveň ustálená interpretační schémata narušovat a umožňují ambivalentní čtení svých příběhů, jak naznačuje například cyklus v koprodukcí České televize *Příběhy 20. století* z roku 2017.

## **6) Ve vzpomínání na minulost je přítomné diskurzivní napětí, které má několik podob a znesnadňuje jednoznačnou kategorizaci aktérů a jejich institucionálního zakotvení.**

Ve vyrovnávání se s minulostí je přítomné napětí mezi různými tvůrci diskurzu, kteří jsou spojeni buď institucionálně, nebo produkcí souboru výpovědí. Zatímco učitelé a historikové v publikaci soutěže Eustory z roku 2001 jsou zdrženliví v interpretaci minulosti a na projektu zviditelňují jeho odbornou stránku a potenciál rozvíjet badatelské dovednosti, studenti otevřeně mluví o potřebě uznání třetího odboje a obavě ze zapomínání reality 50. let.

Zatímco studenti Arcibiskupského gymnázia zakončují příběh v rámci projektu Příběhy bezpráví smířlivou informací o tom, že i politická vězenkyně 50. let mohla v životě prožít

---

<sup>751</sup> Například ve vzdělávacím projektu *Příběhy bezpráví - Z místa, kde žijeme* studentské týmy pátraly po osudech lidí, do jejichž životů „dramaticky zasáhla zvůle komunistického režimu.“ Je na místě nicméně poukázat opět na určitou ambivalenci a napětí mezi diskurzem a sociální praxí. Mikuláš Kroupa například deklaruje otevřenost *Paměti národa* i příběhům tzv. z druhé strany barikády. V případě „estébáků“, „udavačů“ či „komunistů“ se nicméně jedná o lidi, jejichž příběhy jsou ve výše citované představě „dějinné“. Z vlastní pedagogické a lektorské zkušenosti nicméně mohu říci, že i „obyčejní lidé“ žili příběhy, které se dají vyprávět. Napolitické příběhy pamětníků jsou – navzdory diskurzu Mikuláše Kroupy – už běžnou náplní projektu *Příběhy našich sousedů*, protože regionální koordinátoři a školy mají volnost ve výběru pamětníků. Respondenty se tak mohli v uplynulých letech stát například učitel a kronikář z Rohatce, majitel lékárny v Jeseníku, motocyklový závodník ze Mšena nebo ředitel ZUŠ v Hukvaldech. Viz *Výroční zpráva za rok 2016*. Post Bellum, 2015, s. 2. Srovnej výstupy projektů dostupné na <https://www.pribehynasichsousedu.cz/mista> [cit. 3. 3. 2019].

<sup>752</sup> VANĚK, Miroslav (ed.). *Obyčejní lidé...? Pohled do života tzv. mlčící většiny. Životopisná vyprávění příslušníků dělnických profesí a inteligence*. Praha: Academia, 2009.

<sup>753</sup> Například film *1989: Z deníku Ivany A*, akcentuje odklon od historické objektivitu tím, že velké antikomunistické dějiny roku 1989 vypráví na pozadí svého každodenního života běžná studentka, která si píše deník. Její rodiče tak mohou cestou na maturitní ples v Lucerně těsně uniknout policejnímu zákroku proti demonstrantům Palachova týdne. *1989: Z deníku Ivany A* [Dokumentární film]. Režie Karel Strachota. Česká republika 2014). Dostupné z <https://www.jsns.cz/lekce/15649-1989-z-deniku-ivany-a>. Podobně příběh Evy Duškové byl vybrán do speciální přílohy *Deníku* jako jeden ze tří příběhů „obyčejných lidí“, aby povzbudil čtenáře k zapojení do práce Post Bellum. Viz HRUBÝ, Filip. A jaký je příběh vašich rodičů? *Deník – Paměť národa*, zvláštní příloha z roku 2014 (Archiv autora, nepodařilo se mi dohledat datum vydání).

šťastné chvíle, Adam Drda na jejich příběh naváže a zakončí ho morálním povzdechem pamětnice, jak je obtížné *se vyrovnat* s trvajícím existencí komunistické strany.

Mikuláš Kroupa nebo publikace na Praze 6 interpretují příběh Evy Duškové jednoznačně a přispívají k heroizaci Miloslava Choce, učitelé a lektori letní školy Paměti národa, pořádané společností Post Bellum, jednoznačnost interpretace zpochybňují a odhalují v diskuzi pluralitu svých metodických přístupů. Samotné zapojení učitelů do projektu paměťové instituce nutně nemusí znamenat, že sdílí stejný diskurz jako mediálně známé osobnosti těchto institucí.

Podobně se i moje didaktické zpracování příběhu, inspirované koncepty historické gramotnosti a paměťovými studii, odlišuje od zpracování a prezentace příběhu v podání Michala Hrozy nebo Ondřeje Bratinky, ačkoliv jsme všichni tři vystupovali jako zaměstnanci stejné instituce ÚSTR. Detailní analýzou lze navíc doložit, že pod stejnými slovy (práce s prameny, oborové kompetence, kritické myšlení) si já a Michal Hroza představujeme odlišné vzdělávací situace. Tato skutečnost dokládá odlišné epistemologické i sociální rámce péče o paměť jednotlivých tvůrců diskurzu a otevírá rozsáhlé pole pro oborově didaktický výzkum paměťové praxe, který by toto napětí blíže zkoumal.

## **7) Historické vzdělávání, pojaté jako připomínání minulosti, má sklon zaměřovat historickou empatii za afektivní identifikaci.**

Afektivní cíle, které jsou s expozicí příběhů perzekuce 50. let spojovány, směřují zpravidla k rozvoji empatie, v angloamerické literatuře označované jako historická empatie či historická perspektiva. Schopnost vcítění se do pamětníků je bezesporu přínosnou kompetencí. Je však třeba zřetelně odlišovat, že rozvíjení historické empatie (respektive zohlednění perspektivy) v pojetí anglosaských didaktiků není primárně proces afektivní v podobě ztotožnění s aktérem, ale kognitivní, vyžadující vedle identifikace i schopnost perspektivu historického aktéra kontextualizovat, pochopit okolnosti lidského jednání, jejich situovanost.<sup>754</sup>

Při výuce 50. let hrozí riziko, že pamětník bude spolu s žáky reflektovat své osobní traumatické zážitky příliš emotivně, zvláště v případě, pracujeme-li, právě v souladu se standardy metody orální historie, s narátory, kteří nejsou v příbuzenském nebo jinak blízkém vztahu k tazatelům. I když tuto situaci právně a metodicky ošetříme (tj. máme svolení rodičů, zajistíme konání rozhovoru v bezpečném prostředí i dozor zodpovědné dospělé osoby), nemusí to ještě znamenat, jak napovídá příběh paní Evy Duškové, že žáky psychické zátěži nevystavíme.

Každý žák pochází ze specifického rodinného (sociokulturního) prostředí, odlišným způsobem reaguje na emočně náročné situace. Doporučení *Mezinárodní asociace orální historie* je v tomto ohledu jasné: Žáci by se nikdy neměli přímo ptát nebo své badatelské projekty zaměřovat na témata, jež jsou na úrovni společenských tabu (např. násilí, víra) nebo

---

<sup>754</sup> LEVESQUE, Stephane. *Thinking Historically: Educating Students in the Twenty-First Century*. Toronto – Buffalo – London, 2008, s. 146–152. Srovnej NIEUWENHUYSE, Karel – WILLS, Kaat. *Remembrance Education Between History Teaching and Citizenship Education*, s. 167. Pro český kontext zejména PINKAS, Jaroslav. *Hodnoty a hodnocení v dějepise*, s. 64–65.

velkých traumat (např. holokaust, válka, vězení, 11. září 2001). Takový materiál není vhodný, neboť „žáci nejsou ještě dostatečně zralí ani citliví, aby si dokázali poradit s emočně náročnou odpovědí. [Jejich tázání] může také narátora zranit natolik, že už nebude chtít v rámci orálněhistorických výzkumů poskytnout žádný další rozhovor.“<sup>755</sup>

Způsob prezentace příběhů perzekuce 50. let nerespektuje dostatečně tato doporučení práce s traumatickou vzpomínkou. Ve školách i veřejném prostoru je exponováno násilí, přičemž sociální agenti předpokládají, že emoce žáci zvládnou zpracovat a dokonce dosáhnou kognitivních výkonů. Nenabízí jim k tomu nicméně metodickou podporu, ani konceptuální síť pro pojmenování toho, co zažívají. Pro žáky pak může být obtížnější si od emocí vytvořit kritický odstup.

### **8) Analýza zpracování příběhu Evy Duškové odhaluje z didaktického hlediska kromě podstatných rozdílů také kontinuitu metodického přístupu k využití pamětníka v historické edukaci před rokem 1989 a po něm.**

Převažující metodický přístup, dokumentovaný v případové studii, očekává, že modelový čtenář (žák) se seznámí s poutavým příběhem politické perzekuce 50. let, vyjádří soucit se zkušeností pamětnice, ocení deklarované hodnoty svobody a demokracie, případně se stane aktérem v celospolečenském boji proti „ztrátě paměti“.

Pilotáž na Přírodní škole potvrdila, že převažující formy zpracování příběhů perzekuce 50. let pro vzdělávací účely mohou sice vyvolávat badatelské otázky, pro jejich zodpovězení však materiály nenabízí dostatek relevantních historických informací. Odhalují se tím zásadní limity didaktického potenciálu didaktického zpracování příběhu, které navzdory deklarované snaze inovovat výuku dějepisu směřují inovaci pouze k omezenému rozvoji oborových kompetencí. Ani samotný fakt, že je příběh zpracován badatelsky (Eustory, Příběhy našich sousedů) ještě nezaručuje, že se jeho interpretace bude odlišovat od medailonu pamětníka na výstavním panelu.

Klíčovým předpokladem pro metodické inovace je důkladnější historická a didaktická analýza. Ta by měla být opřena o oborově didaktické koncepty historického myšlení a badatelsky orientované výuky. Doprovázená by zároveň měla být ambicí nevyhýbat se kontroverzím, které jsou obsažené v historických pramenech a generované celospolečenskými očekáváními, jak bude příběh 50. let vyprávěn (srovnej oddíl 2.4.6). Případová studie nabízí argumentaci, že skutečný kvalitativní rozdíl není v tom, jestli se s prameny pracuje, nebo ne, ale jak práce s nimi probíhá, jaké otázky minulosti vlastně klademe. Výběr pramenů s cílem přistupovat k tématu z hlediska výše zmíněných zásad generuje jiné typy otázek a vytváří odlišné poznávací situace, jak potvrzují obě mnou realizované pilotáže.

V průběhu diskuzí s učiteli i mými studenty bylo patrné, že informace v pramenech, které narušily interpretačně zdánlivě uzavřený příběh pamětnice Evy Duškové, generovaly další

---

<sup>755</sup>Doing a Classroom Oral History Project. A Cautionary note [online]. Dostupné z:[http://www.phschool.com/eteach/social\\_studies/2003\\_04/essay.html](http://www.phschool.com/eteach/social_studies/2003_04/essay.html) [cit. 29. června 2014].

otázky. Ty souvisely se zaujímáním historické perspektivy, kontextualizací motivace jednání aktérů v 50. let a jeho současným hodnocením. Celkově umožnily vést diskuzi o problémech konstrukce školních dějepisných narativů a vyvozování důkazů pro historická tvrzení. Informace přiměly učitele promýšlet vlastní metodické strategie a reflektovat svou vlastní společenskou roli v procesu utváření historického vědomí žáků i lokální paměti komunity své školy. Studenti byli schopní v interakci s příběhem reflektovat vlastní hodnotové orientace, současně se seznamovali s nejednoznačnou povahou konstrukce historického poznání a podloženě vyvozovali své – interpretačně odlišné – názory.

Případová studie umožňuje vyslovit hypotézu, že samotná proměna společenského rámce výuky rokem 1989 není zárukou, že se s pamětnickým svědectvím pracuje v historickém vzdělávání didakticky propracovanějším způsobem. Pamětníci sice mohou sdílet jinou zkušenost a využívají své příběhy k formování částečně odlišných hodnot, ve výuce i ve vzdělávacích materiálech je možné vytvořit prostředí pro pluralitní vzpomínání na minulost, což je zásadní rozdíl oproti pamětnické cenzuře před rokem 1989. Žákům není bráněno v tom, aby vytvářeli autorské interpretace historických událostí, o kterých se dozvědí. Metodický přístup však ve většině případů zůstává nekritický, imperativní funkce paměti dostává přednost před rozvojem historické gramotnosti v celé její šíři. Povaha konstrukce historického poznání se paradoxně nemusí zásadně odlišovat od situace například v 80. letech, kdy byl pamětník garantem pravdy historického příběhu.

Kladení otázek představuje důležitý výstup vzdělávání využívajícího svědectví pamětníků. Pokud se od přijímání emocí učitelé dokážou přesunout ke kritické otázce, můžeme hovořit o dobrém vykročení k rozvoji historické gramotnosti. Reakce mých studentů dokládají, že je na střední škole s dobře připravenými žáky možné dosáhnout i rovinu reflexe až metareflexe celého procesu, zamýšlet se nad aktuálními problémy utváření paměťové politiky a přitom nic zásadního neměnit na interpretaci československé reality 50. let jako nově etabloující se diktatury, založené na rozsáhlé represi vlastních občanů.

Jak bylo zmíněno v úvodu, případovou studii nelze generalizovat a mechanicky její závěry aplikovat na další vzdělávací materiály. Velkou výzvu nicméně spatřuji v tom, že veřejný prostor vzpomínání na komunistickou minulost je po řadu let zaplňován příběhy 50. let, u kterých na rozdíl od Evy Duškové a Miloslava Choce nelze dostatečně dobře zdokumentovat a obnažit složitý proces konstrukce historického poznání s jeho vyjednáváním toho, jaká fakta vybíráme a jak tento výběr ovlivní interpretaci. Příběhy vyvolávají svým zpracováním dojem, že jsou autentické a pravdivé, nabízí žákům možnost srozumitelné identifikace se sdílenou identitou (život v totalitě vs. život v demokracii), vytváří se tím však současně prostor pro předávání historických dezinterpretací a schematických obrazů minulosti. V případové studii argumentuji, proč didaktiky vznášený nárok kritického přístupu ke všem pramenům, natož pramenům natolik subjektivním, jako je vzpomínka pamětníka, považují přesto za předmětný a nadále aktuální, s ohledem na cíl kultivovat českou kulturu vzpomínání.

## 5. JAK SE UČITELÉ VYROVNÁVAJÍ S MINULOSTÍ: EMPIRICKÁ SONDA DO PRAXE SOUČASNÝCH UČITELŮ

### 5.1 Teoreticko-metodologický rámec šetření

#### 5.1.1 Cíle a výzkumné otázky

V podkapitole 2.1 jsem přiblížil odborný a společenský kontext *vyrovnávání se s minulostí*. Pozornost jsem věnoval dosavadním empirickým výzkumům, u kterých lze z oborově-didaktické perspektivy prohlásit, že se zabývaly tématem *vyrovnávání se české společnosti, respektive učitelů a žáků, s minulostí*. Následující kapitola nabízí výsledky mého vlastního autorského přístupu ke zkoumání tohoto fenoménu.

Hlavním cílem výzkumu „Jak učíme soudobé dějiny“ bylo zjistit, jak se současní učitelé<sup>756</sup> vyrovnávají s minulostí, respektive s nároky, které jsou na ně v souvislosti se společenským zájmem o výuku soudobých dějin kladeny. Tento složitý a mnohohrstevnatý fenomén jsem se rozhodl redukovat následovně: výzkumným záměrem bylo zjistit, jakým způsobem učitelé konceptualizují kategorii *vyrovnávání se s minulostí* s ohledem na svou praxi, jakými významy a historickými obsahy toto slovní spojení naplňují. Současně bylo mým záměrem zjistit, jak učitelé vnímají vliv různých kontextů výuky (například očekávání veřejnosti, názory žáků, rodinná či generační zkušenost) na svou práci. Výzkum jsem zaměřil také do oblasti didaktických kategorií jako je způsob konstrukce historického významu událostí, metodická stránka výuky a didaktická sebereflexe. Konstrukce dotazníku vycházela z odborné literatury různého zaměření – sociálně-vědní přístupy k výzkumu kolektivního traumatu, didaktické práce věnované výuce soudobých dějin, zejména témat s potenciálem kontroverze<sup>757</sup>. Navázal jsem také na analýzu mediálního diskurzu (kapitola 3). V rámci analýzy jsem identifikoval několik problémových okruhů, které jsem promítl do formulace otázek. Připravil jsem texty, které odrážely kontroverze související s výukou soudobých dějin (například odbornou či laickou kritiku ideologizace současné výuky) nebo otevíraly metodické a etické otázky hodnocení vzpomínek pamětníků a zapojení multiperspektivity do výuky. V neposlední řadě bylo výzkumným záměrem zjistit, jak budou učitelé tyto texty interpretovat.

Vycházel jsem z předpokladu, že odpovědi učitelů mi umožní rekonstruovat epistemologické a metodické kontexty současné výuky soudobých dějin a vytvořit modelovou typologii učitelů. Můj přístup lze tedy zařadit do oblasti výzkumů zakotvené teorie („theory-

---

<sup>756</sup> Na mysli zde máme respondentskou skupinu učitelů, kteří v uplynulých třech letech aktivně učili dějepis a společenské vědy, respektive se zapojili do dalšího vzdělávání učitelů (viz dále).

<sup>757</sup> ALEXANDER, Jeffrey C. et al. *Cultural Trauma and Collective Identity*. STRADLING, Robert. *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu*. McCULLY, Alan. *Teaching controversial issues in a divided society*. BARTON, Keith – McCULLY, Alan. *Teaching Controversial Issues*. HESS, Diana. *Controversy in the classroom*. PHILLIPS, Ian. *Teaching History. Developing as a Reflective Secondary Teacher*. London: SAGE Publication, 2008. KITSON, Alison – McCULLY, Alan. *Avoiding, Containing and Risk-Taking in the History Classroom*. *Teaching History*. 2005, č. 120, s. 32-37.

based“), které ověřují platnost či případnou variabilitu teoretických konstruktů v praxi.<sup>758</sup> Tyto konstrukty přibližuji níže v prezentaci jednotlivých otázek a při jejich vyhodnocení.

Dotazník obsahoval celkem 13 základních otázek. Uzavřené otázky se v některých případech dále větvily do podotázek, které nabídly učitelům prostor odpověď okomentovat. Abych zvýšil pravděpodobnost úspěšného dokončení dotazníku, ponechal jsem učitelům volbu odpovídat či neodpovídat. U většiny otázek tedy nebyla odpověď povinnou podmínkou dokončení dotazníku. Učitelé této možnosti využívali pouze v jednotlivých případech.

### 5.1.2 Konstrukce výzkumných otázek

#### *1. Je podle Vás výuka soudobých dějin oproti jiným tématům/látce výuky o minulosti specifická?*

Vzhledem k tomu, že dotazník byl zaměřen na výuku soudobých dějin, umožnila první otázka ověřit, zda učitelé vnímají specifika výuky běžně uváděná v odborné literatuře<sup>759</sup>. Předpokládal jsem proto, že naprostá většina učitelů odpoví kladně a připravil pro ně podotázku: „Jak se tato specifika výuky soudobých dějin projevují ve Vaší práci?“

#### *2. Setkali jste se jako učitelé dějepisu nebo občanské výchovy se zvýšeným očekáváním, zájmem nebo tlakem na potřebu připomínat žákům významné události 20. století?*

Analýza mediálního diskurzu naznačila, že kvalita výuky soudobých dějin se stala po roce 1989 předmětem veřejného zájmu a vyjednávání různých aktérů (srovnej Kapitola 3). Otázka měla ověřit, zda a případně jak učitelé tento veřejný zájem, který může být subjektivně vnímán i jako nátlak, vnímají. Učitelům, kteří odpověděli kladně, byla nabídnuta dodatečná podotázka: „Rozved'te, prosím, svou odpověď (při jaké příležitosti, kdo tato očekávání nebo tlak vytvářel, jak jste se cítili?“

#### *3. Vysvětlíte, prosím, co pro Vás jako učitele znamená pojem „vyrovnat se“/ „vyrovnávat se“ s minulostí?*

Úvodní dvě evokační otázky měly ověřit, zda někdo z učitelů spontánně výuku soudobých dějin asociuje s fenoménem *vyrovnání se s minulostí*. V této otázce jsem zkoumal individuální porozumění tomuto klíčovému pojmu s ohledem na vlastní profesní zkušenost. Zvolil jsem induktivní přístup a předpokládal jsem, že otevřená forma otázky umožní následně vytvořit významovou síť, kterou učitelé kolem pojmu vytváří, a sestavit typologii.

#### *4. Napište, se kterou historickou událostí nebo érou se podle Vás současná společnost potřebuje vyrovnat a jakou úlohu by v procesu takového „vyrovnání se“ měla mít školní výuka?*

<sup>758</sup> PALINKAS, Lawrence – HORWITZ, Sarah – GREEN, Carla – WISDOM, Jennifer – DUAN, Naihua – HOAGWOOD, Kimberly. Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Adm Policy Ment Health*. 2015, roč. 42, č. 5, s. 533-544. DOI: 10.1007/s10488-013-0528-y.

<sup>759</sup> STRADLING, Robert. *Jak učit evropské dějiny 20. století. Výuka dějin 20. století na českých školách. Sborník z konference konané v Ústí nad Labem 3.–4. 11. 2004.* Ústí nad Labem: Ústav humanitních studií UJEP, 2006. HUDECOVÁ, Dagmar – LABISCHOVÁ, Denisa. *Nebojme se výuky moderních dějin.*

Tato otázka byla pojata částečně jako diskurzivní simulace. Zjišťoval jsem, jak učitelé budou kategorii *vyrovnávání se s minulostí* operacionalizovat tím, že ji naplní reálným historickým obsahem a propojí s cíli či metodami historické edukace. Otázka usnadnila kódování předchozí otázky zaměřené na konceptualizaci pojmu.

5. *Napište, se kterou historickou událostí či érou se podle vás současná společnost již úspěšně vyrovnala. Co k tomuto procesu „vyrovnání se“ podle Vás přispělo?*

Formu diskurzivní simulace měla i tato otázka, ve které jsem zjišťoval, zda učitelé budou ochotní kategorii *vyrovnávání se s minulostí* operacionalizovat a naplní ji reálným historickým obsahem. Současně jsem zjišťoval, do jaké míry učitelé reflektují časovost *vyrovnávání se s minulostí*. I tato otázka usnadnila kódování třetí otázky zaměřené na konceptualizaci pojmu.

6. *Jak zacházíme s minulostí ve škole – vyjádření souhlasu/nesouhlasu s tvrzením*

V této otázce, ve které měli respondenti interpretovat úryvek textu, jsem zkoumal, jakým způsobem budou reflektovat kritiku antikomunismu ve výuce (Příloha 5). K interpretaci byl vybrán text historika Jana Randáka, uvozený neutrálním konstatováním, že se autor „vyjadřuje k jedné ze vzdělávacích iniciativ, věnované výuce dějin komunistického Československa“. Učitelé si měli přečíst úryvek a zvolit, jak moc souhlasí s autorovým hodnocením. Zadání obsahovalo i citaci textu se vzdáleným přístupem na web *Deník referendum* pro případ, že by si učitelé text chtěli přečíst celý a seznámit se s kontextem úryvku. Úryvek byl následující:

„Můžeme také upozorňovat na skutečnost, že se svým selektivním zacházením s dějinami autoři kampaně [Proti ztrátě paměti] sami naplňují hrozbu, před níž varují – vědomě pracují na ztrátě paměti české společnosti. Ale v tomto momentě může končit veškerá sranda. Aktivita Člověka v tísni a spřízněných iniciativ v oblasti politiky dějin a paměti totiž považuji za potenciálně nebezpečné. (...) Váhám přitom, co ředitele či učitele k akceptování kampaně v předcházejících letech i letos vedlo. Váhám, zda jsou schopni celý agitační podnik domyslet a uvědomit si, že přes veškeré fráze o demokracii, lidskosti a obětech se stejně v důsledku jedná o propagandu. (...) Do vzdělávacího a současně výchovného procesu se jednoduše prostřednictvím antikomunistické agitace dostala politika – zapojené školy se přinejmenším načas staly místem politické výchovy.“<sup>760</sup>

Předpokládal jsem, že učitelé budou text interpretovat různě. Ukázka umožňuje se s kritikou politizace výuky identifikovat, ale zároveň ji odmítnout například z důvodu empirickým zkoumáním nepodložené autorovy argumentace. Využil jsem upravenou formulaci Lickertovy škály a na základě výběru jedné z odpovědí individualizoval dodatečné otázky. Při výběru středové hodnoty, ve které jsem anticipoval neporozumění intence Randákova textu, jsem učitelům nabídl modelovou interpretaci a doplňující otázku (Tabulka č. 5).

<sup>760</sup> RANDÁK, Jan. Člověk v tísni čte Gramsciho. [online]. *Deník referendum*, 15. 7. 2014 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/18358-clovek-v-tisni-cte-gramsciho>.

**Tabulka č. 5: Rozvíjející podotázky (sloupec vpravo) reagující na výběr z možností souhlasu/nesouhlasu s textem (vlevo) u otázky č. 6.**

Odpověď	Dodatečná otázka
S Janem Randákem zcela souhlasím	Co byste doporučili svým kolegům, aby se výuka dějin komunistického Československa nestala „propagandou“ politických názorů?
Souhlasím s ním, ale mám k jeho pohledu výhrady	Vysvětlete, prosím, své výhrady.
Pochybuji, co chtěl svým textem říci	Jan Randák se obává, že učitelé ve snaze přiblížit příběhy lidí pronásledovaných komunistickým režimem upozaďují příběhy dalších skupin obyvatel a zkrslují žákům představu toho, jak vypadal život v komunistickém Československu. Učitelé tak pomáhají zároveň ve školách šířit politické postoje, označované běžně jako antikomunismus. Co byste odpověděl(a) Janu Randákovi nebo rodiči, který by proti Vaší škole vznesl podobnou kritiku?
S Janem Randákem spíše nesouhlasím	Rozveďte, prosím, s čím konkrétně souhlasíte/ nesouhlasíte?
S Janem Randákem zcela nesouhlasím	Co byste odpověděl(a) Janu Randákovi nebo rodiči, který by proti Vaší škole vznesl podobnou kritiku?

7. *Vybavte si situaci, kdy jste při Vaší práci pozorovali u žáků intenzivní zážitek z výuky soudobých dějin. Co zejména na ně tehdy působilo, co je zaujalo?*

Otázka zjišťovala, jakým způsobem se v praxi naplňuje motivační a emocionální potenciál výuky soudobých dějin.

#### 8. *Škola a rodinná paměť – výběr metodické strategie*

V této otázce jsem využil úryvek žakovského výstupu z projektu „Velké a malé příběhy moderních dějin“<sup>761</sup>. Z dřívějších metodických setkání s žáky a učiteli, věnovaných aplikaci orální historie do výuky, jsem získal zkušenost, že generuje otázky související se vztahem mezi školním dějepisem a rodinnou pamětí. V otázce si učitelé měli představit modelovou situaci, kdy jejich žák ve věku 15–16 let na otázku „Jaký byl život v komunistickém Československu?“ odpoví tak, že převypráví hodnocení svého otce, se kterým se zároveň identifikuje:

„Otázka: Jak na tebe působila tehdejší doba, jak se ti tehdy vlastně žilo?

Odpověď pamětníka: Bylo mi patnáct až dvacet, takže jsem do politiky vůbec neviděl, ale připadal jsem si hrozně omezeně, každý nás kontroloval, kde kdy a co děláme (jezdil jsem trampovat, hraní na hudební nástroje atd...). Ale v porovnání s dneškem jsme měli mnohem více svobody a byli jsme mnohem méně omezováni. Na ulicích bylo bezpečno, drogy, to byl téměř neznámý pojem, a když se objevil nějaký narkoman, tak pro nás byl naprostým exotem. Bezdomovci a nezaměstnaní nebyli, protože každý měl

<sup>761</sup> *Velké a malé příběhy moderních dějin*[online]. Ústav pro studium totalitních režimů [cit. 3.3.2019]. Dostupné z <http://www.ustrcr.cz/cs/velke-a-male-pribehy-modernich-dejin>.



právo a povinnost pracovat. Lidé měli k sobě blíž a v sociálním směru jsme měli jistoty, které dnes nemáš. Měli jsme touhy jezdit na západ, mysleli jsme si, jak to tam není skvělé, ale když to k nám potom dorazilo, zjistili jsme, že to takový přepych není. Žilo se beze strachu ze ztráty z práce, že vůbec omarodíš. Uznávám, že někteří lidi režim odsuzují, protože je nějak postihl (ač už z politických důvodů, tak i z jiných), ale naše rodina žila v poklidu, protože v naší rodině nebyl nikdo postižený znárodněním a nikdo „nebojoval“ proti režimu.“<sup>762</sup>

Učitelům jsem poskytl kontextuální informaci, že vzpomínku žák zachytil v rodině poté, co ho k tomu vyučující vyzval v rámci školního úkolu. Učitelé měli vybrat možnost, která nejlépe vystihovala, jak by na tuto situaci metodicky reagovali. Otázku i odpověď mohli vzápětí okomentovat. Modelové možnosti reprezentovaly pracovní typologii metodického přístupu, kterou jsem si vytvořil na základě prací severoirského didaktika Allana McCullyho (rozvedení typologie přibližuje oddíl věnovaný interpretaci výsledků) i metodického přístupu konstruktivistické pedagogiky ukotvené v principu multiperspektivity, kterou v českém prostředí přibližuje například práce Roberta Stradlinga:

1) *Takový úkol ani otázku bych žákům nezadával(a). Pouštíme se na „tenký led“, obával(a) bych se diskuze, ve které bychom se nedobrali jednoznačného závěru.*

2) *Na komunistické Československo bychom rozhodně neměli vzpomínat s nostalgií. Seznámil(a) bych žáka s autentickými osudy lidí, pronásledovaných totalitním režimem, kteří dokážou pravdivě přiblížit zločinnou podstatu komunistického režimu. Jejich příběhy by si měl především pamatovat.*

3) *Podstatné je, abych odučil(a), co je v učebnici, respektive plánu výuky. Co se vypráví v rodinách, pro mě není podstatné.*

4) *Žádná odpověď dostatečně nevystihuje, jak bych na situaci reagoval(a).*

Záměrně jsem ponechal čtvrtou možnost otevřenou učitelské metodické inovaci s navazující podotázkou: „Vysvětlíte, prosím, jak byste na situaci reagovali, co by bylo Vaším cílem ve výuce s ohledem na žákův postoj?“

9. *Jakým způsobem Vaše osobní (rodinná) či generační zkušenost ovlivňovala nebo nadále ovlivňuje Váš přístup k výuce tématu komunistického Československa?*

Cílové zaměření otázky vystihuje její formulace. Vycházel jsem z předpokladu, že ve veřejném diskurzu je osobní zkušenost učitelů uváděna jako významný faktor, proč učitelé soudobé dějiny (ne)učí. Vliv socioekonomických faktorů, vlastní historické zkušenosti i rodinného kontextu na individuální interpretaci minulosti tematizuje i řada výzkumů (srovnej oddíl 2.1.4). Zajímala mě především sebereflexe a případná existence profesně sdílené představy o možnosti objektivit výuky historie. Otázka měla umožnit identifikovat také případné generačně podmíněné pojetí výuky.

---

<sup>762</sup> Pamětník, v době rozhovoru (2011) mu bylo 44 let, vedoucí směny v provozu Spolchemie, Ústecký kraj. Celý rozhovor dostupný z <https://www.ustrcr.cz/data/pdf/vzdelavani/velke-male-pribehy/normalizace/usti/pametnik02.pdf> [cit. 3. 3. 2019].

#### 10. Výuky jakého tématu (jakých témat) z oblasti soudobých dějin se obáváte a proč?

Tato otázka měla za cíl identifikovat témata, kterých se učitelé subjektivně obávají a je možné je tím pádem považovat za specificky kontroverzní. Chtěl jsem také ověřit, zda se učitelé skutečně „bojí“ učit československé dějiny let 1948-1989, jak bylo opakovaně v médiích na jejich adresu v minulosti konstatováno (srovnej podkapitola 3.4 a 3.5). Otázka měla zároveň diagnostický význam, protože jsem předpokládal, že umožní identifikovat témata, u kterých by učitelé ocenili metodickou podporu.

#### 11. Proč se neučí moderní dějiny?

Podobně jako v otázce č. 6 i tentokrát měli učitelé zaujmout stanovisko k úryvku textu, který kritizoval aktuální podobu výuky dějepisu a její důsledky. Vybrán byl nicméně text, jehož autorem nebyl historik, ale pamětnice, která své stanovisko uveřejnila v politicky jasně profilovaném periodiku *Haló noviny* (Příloha 4). Text jsem vybral proto, že právě na stránkách *Haló novin* byla v první dekádě nového milénia výuka dějepisu podrobována kritice z perspektivy současných komunistů. Učitelé dostali informaci, že úryvek pochází „z názorového článku Haló novin z roku 2009“ a že „bilancuje úroveň výuky dějepisu a její důsledky.“ Měli pak možnost krátce okomentovat, do jaké míry s textem souhlasí/ nesouhlasí a co je při čtení napadá. U textu byl uveden odkaz na zdroj. Záměrně jsem nezvolil výběr z odpovědí, abych neovlivnil interpretaci textu. Jeho znění bylo následující:

„Pokud hovoří pan ministr [školství Ondřej Liška (SZ)] o snaze učit dějiny objektivně i za pomoci pamětníků, pak by měl dbát, aby se ředitelé nebáli přijmout nabídku nejen pamětníků z řad politických vězňů. Mám hodně kolegů historiků, a proto vím, že je to především strach, který brání učitelům pouštět se do výuky historie 2. pol. 20. stol., protože jejich historické vzdělání jim brání učit nesmysly a zkreslované skutečnosti. Po roce 1989 jsem zažila stahování učebnic a vydávání stále okleštěnějších a neobjektivních učebnic. Nakonec bylo i mně zakázáno historii učit. Dnes se pohybuji mezi seniory. Těžce nesou, když jim o tom, jak špatně žili, vypráví jejich vnoučata, jak se rozčilují, když jim o minulém režimu vyprávějí v televizi ti, kteří si nemohou nic pamatovat a za pramen poznání považují jen ty informace, které jsou jim účelově předkládány. Dnes jsou děti vedeny k tomu, aby zobecňovaly na základě vyprávění několika vybraných pamětníků a účelových učebnic. Prý komunisté chtějí vykládat dějiny po svém. Co ale činí dnešní pravice? (...) Je mně líto dnešních dětí a mladých, které jednostranná výuka dějepisu staví proti rodičům a prarodičům.“<sup>763</sup>

#### 12. Napište tři hlavní výchovně-vzdělávací cíle, kterých se snažíte se svými žáky dosáhnout při výuce o minulosti.

Předposlední otázka umožnila identifikovat představu učitelů o hierarchii vzdělávacích cílů a usnadnila rekonstrukci epistemologických rámců učitelů.

---

<sup>763</sup> Zdroj: ŠTOFANOVÁ, Anna. Pamětníci do škol?! *Haló noviny*. 13. 2. 2009, s. 14.

### *13. Co by podle Vás pomohlo ke zkvalitnění současné výuky o citlivých nebo stále aktuálních tématech soudobých dějin?*

Závěrečná otázka měla cíl identifikovat oblasti, do kterých by měla podle respondentů směřovat odborná nebo systémová podpora přispívající ke zvyšování kvality výuky. Odpovědi učitelů měly vytvořit možnost srovnávání profesních názorů s požadavky na intervenci do výuky artikulované různými aktéry v médiích (srovnej kapitola 3).

#### **5.1.3 Organizace výzkumu a charakteristika zkoumané skupiny učitelů**

Výzkum „Jak učíme soudobé dějiny“ proběhl metodou dotazníkového on-line šetření CAWI (Computer-Aided-Web-Interview). Šetření jsem realizoval v průběhu června roku 2018. Termín jsem vybral zejména proto, že soudobé dějiny jsou zpravidla vyučovány na závěr školního roku a předpokládal jsem, že učitelé budou moci v dotazníku využívat „čerstvé“ zkušenosti z výuky a budou více nakloněni zodpovídání reflektivních otázek, které dotazník obsahoval.<sup>764</sup>

První verzi dotazníků pilotovalo v rámci předvýzkumu osm učitelů všech typů škol, respektive didaktiků se zkušenostmi s výukou dějepisu. Na základě zpětné vazby jsem upravil některé otázky. Hlavní změnou mezi první a druhou verzí dotazníků bylo snížení počtu otázek a doplnění textů, ke kterým mohli učitelé zaujímat stanovisko a interpretovat je na základě vlastní zkušenosti (otázky č. 6, 8 a 11).

Učitelé byli osloveni emailem s průvodním textem (Příloha č. 3), který obsahoval odkaz do aplikace Google formuláře. Dotazník byl uvozen textem se základními instrukcemi k vyplnění. Učitelé byli upozorněni, že data budou zpracována pro účely dizertačního výzkumu v anonymizované podobě. Dostali zároveň příležitost ve výzkumu vystupovat pod svým jménem, případně s afiliací školy, na které působí. Této možnosti nakonec využilo 32 respondentů hlavní testovací skupiny. Dalších 22 učitelů mi zanechalo emailový kontakt a projevilo zájem o zaslání dokončené práce. Svou identitu tedy do jisté míry odhalila téměř polovina respondentů. Některé učitele jsem díky tomu mohl kontaktovat s doplňujícími dotazy. Rozhodl jsem se nicméně v závěrečné fázi zpracování všechny respondenty anonymizovat, k identifikaci jsem použil pohlaví, typ školy, aprobaci, délku praxe a kraj pracovního působení.

Zkoumaný vzorek vytvořený cílevědomě na základě kombinace záměrného a řetězového výběru zahrnoval osm učitelů pilotní skupiny v rámci předvýzkumu a 109 učitelů hlavní testovací skupiny – celkem tedy 117 osob, z nichž bylo 75 žen a 42 mužů. Do respondentské skupiny jsem se rozhodl oproti běžné zvyklosti zahrnout i odpovědi z předvýzkumu. V této skupině byli pedagogové a didaktikové, kteří mají zkušenosti s vedením metodických nebo didaktických kurzů a seminářů, což se promítlo do kvality jejich odpovědí.

Hlavním specifikem respondentské skupiny byl fakt, že ji tvořili učitelé, kteří projevili v uplynulých letech zájem o další vzdělávání a výukové inovace a byli zároveň kompetentní a

---

<sup>764</sup> Byl jsem si vědom toho, že závěr roku je pro učitele „hektický“ vzhledem k uzavírání klasifikace, školním výletům apod. Ze své vlastní zkušenosti nicméně vím, že organizace školního roku těchto období přináší celou řadu nehledě na část školního roku (čtvrtletní a pololetní klasifikace, dubnové přijímací zkoušky, květnové maturity apod.).

ochotní vyplnit on-line dotazník. Můžeme tedy předpokládat, že pro tyto učitele byla typická větší profesní sebejistota. Byli součástí tří hlavních kontaktních sítí - Ústavu pro studium totalitních režimů (ÚSTR), Asociace učitelů dějepisu (ASUD) a společnosti Post Bellum. Kromě toho jsem požádal učitele a své kolegy, aby dotazník preposílali prostřednictvím svých osobních sítí. Z hlediska konstrukce výzkumného designu je možné předpokládat, že učitelé dotazník sdíleli s kolegy s podobnou profesní charakteristikou.<sup>765</sup> Z důvodu takto zvolené strategie vytváření vzorku však nelze určit celkovou návratnost dotazníků. Pro srovnání lze nicméně uvést, že dotazník byl například rozeslán 443 učitelům, kteří se účastnili v uplynulých třech letech některého ze vzdělávacích seminářů ÚSTR.

V Tabulce č. 6 je shrnuta základní charakteristika vzorku respondentů z hlediska vzdělání, věku a délky praxe, typu školy a regionu jejího sídla.

**Tabulka č. 6: Vybrané charakteristiky vzorku respondentů výzkumu „Jak učíme soudobé dějiny“ (n = 117).**

Sídlo školy (kraj)		Délka praxe		Věk	
Praha	35	1-5	11	méně než 30	9
Ústecký	15	6-10	14	31-35	13
Střední Čechy	15	11-15	15	36-40	15
Vysočina	8	16-20	19	41-45	22
Jihomoravský	7	21-25	22	46-50	21
Jihočeský	6	26-30	19	51-55	19
Liberecký	6	více jak 31	17	více jak 55	18
Moravskoslezský	6	<b>Průměr</b>	<b>20,1</b>	<b>Průměr</b>	<b>40,6</b>
Plzeňský	6				
Královehradecký	4	Typ školy		Pohlaví	
Karlovarský	4	Základní škola	51	muž	42
Pardubický	2	Gymnázium	56		
Olomoucký	2	Jiná střední škola	26	žena	75
Zlínský	1	Vysoká škola	6		

Vzhledem k tomu, že jsem zvolil kvalitativní přístup a výzkum orientoval na skupinu učitelů sdílející zájem o výukové inovace a profesní růst, nebylo dosažení reprezentativního vzorku učitelů dějepisu mým cílem. Údaje můžeme nicméně porovnat například s technickou a výzkumnou zprávou reprezentativního výzkumu Stav výuky soudobých dějin (ÚSTR, 2012, s. 5 a 6) nebo údaji Tematické zprávy České školní inspekce „Výuka soudobých dějin“ na 2. stupni základních škol a na středních školách (2016) a upozornit na následující specifika:

<sup>765</sup> Ačkoliv se jedná o techniku známou také jako „sněhová koule“, právě předpoklad sdílení textu v komunitě učitelů s charakteristikou blízkou respondentům opravňuje v tomto případě hovořit o strategii záměrného (cílevědomě) vytvářeného vzorku, tedy „purposeful sampling“. Srovnej PALINKAS, Lawrence – HORWITZ, Sarah – GREEN, Carla – WISDOM, Jennifer – DUAN, Naihua – HOAGWOOD, Kimberly. Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research, Table 1: Purposeful sampling strategies and mixed method designs in implementation research.

1) Oproti jiným výzkumům téměř všichni učitelé (celkem 95 %) měli aprobaci pro výuku dějepisu.<sup>766</sup> Přibližně polovina učitelů měla jako druhou aprobaci Český jazyk a literatura, přibližně čtvrtina Občanskou výchovu, resp. Základy společenských věd. Postgraduální studium absolvovalo 18 respondentů (15 %).

2) Téměř pětina učitelů měla zkušenost výuky na více než jednom typu školy. Ve vzorku byla větší míra zastoupení učitelů se zkušeností výuky na gymnáziu oproti učitelům se zkušeností výuky na základní škole a jiné střední škole. Pět respondentů vyučovalo na vysoké škole.

3) Výrazně větší zastoupení měli učitelé z pražských škol (30 %), dále učitelé ze středních Čech a Ústeckého kraje. Výzkum jen v omezené míře zachytil zkušenosti učitelů na Moravě a ve Slezsku (14 %).

4) Průměrný věk respondentů byl 40,6 let. Téměř polovina učitelů měla praxi delší než 20 let a 17 učitelů (téměř 15 %) učilo už před rokem 1989. Podíl zastoupení jednotlivých skupin dle délky praxe se lišil od reprezentativního výzkumu Stav výuky soudobých dějin pouze v několika procentních bodech.

S ohledem na charakteristiku respondentů a na metodu jejich sběru považuji za podstatné ještě uvést, že v konečném souboru jsou zastoupeni omezeně (nebo vůbec) učitelé, kteří většinu aktivního profesního života strávili v normalizačním školství nebo v 90. letech a ve školství už nejsou aktivní, protože odešli do důchodu; učitelé, kteří nejsou aprobovaní a dějepis učí například na doplnění úvazku; učitelé, kteří nejsou součástí profesních sítí a neprojevují zájem o další vzdělávání (typicky z regionů vzdálených krajským městům).

Pro analýzu získaných dat jsem využil následující techniky:

1. Odpovědi učitelů byly zaznamenány on-line formou v aplikaci Google Formuláře, která umožnila v případě uzavřených otázek jejich základní statistické zpracování.

2. Otevřené odpovědi byly exportovány do tabulky Microsoft Excel a vyhodnoceny bez specializovaného kvantitativního nebo kvalitativního softwaru. Použil jsem formu otevřeného a axiálního kódování, na kterou navazovala částečná kvantifikace dat.

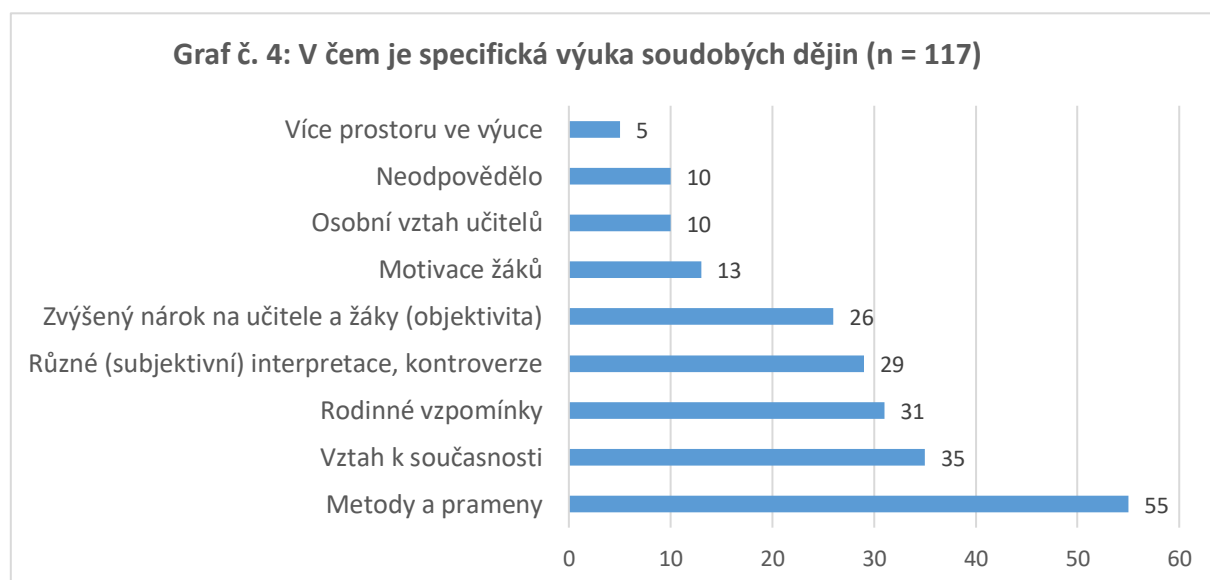
---

<sup>766</sup> Ve výzkumu ČŠI aprobovanost činila 89 % na SS, 72,3 % na ZŠ; výzkum ÚSTR vyplnilo 80 % aprobovaných učitelů.

## 5.2 Výsledky empirického šetření

### 5.2.1 V čem je výuka soudobých dějin specifická

Na první otázku, zda je výuka soudobých dějin něčím specifická, podle očekávání kladně odpovědělo 95 % pedagogů (Graf č. 4).



Téměř polovina učitelů reagovala na podotázku rozvíjející specifický charakter výuky soudobých dějin odkazem na možnost využít - v porovnání se staršími dějinami - specifické prameny (vzpomínky pamětníků, filmy, fotografie a dokumentární filmy) a metody (např. práce s prameny, besedy s pamětníky nebo exkurze).

„Na jejich výuku kladu důraz. Témat moderních dějin se dotýkáme již od primy, např. při výuce v terénu, exkurzích či práci s pamětníky.“ (učitelka, gymnázium a střední odborná škola, Ústecký kraj, Dějepis/ ČJ, 19 let praxe)

„Vyšší pramenná základna a rozsáhlejší možnost pracovat s audiovizuálním materiálem, který je autentickým pramenem, nikoli reprodukcí nebo tvůrčí licencí autora.“ (učitel, gymnázium, Praha, Dějepis, 8 let praxe)

Poměrně často byly zmíněny další čtyři kategorie odpovědí, které spolu úzce souvisejí a které odkazují na „živý“ vztah k současnosti. Jednak učitelé uvedli, že může výuka soudobých dějin vést k orientaci v současnosti a pochopení aktuálních událostí a problémů, ale také zmínili vliv současnosti na samotnou výuku, například v podobě politických a mediálních diskuzí nebo prekonceptů samotných žáků.

Významný prostor přitom v odpovědích učitelů získalo rodinné prostředí žáků, protože 31 učitelů explicitně zmínilo rodinné vzpomínky – buď jako příležitost ke srovnání různých pohledů (například s učebnicí nebo dalšími vzpomínkami), nebo jako faktor, se kterým je zkrátka třeba při výuce počítat. Pouze v několika málo případech učitelé uvedli, že na živém vztahu k soudobým dějinám je specifický fakt, že žáci zastávají vyhraněné (extremistické) názory. Zatímco odborně formulováno je specifikum soudobých dějin neuzavřenost

historického hodnocení a viditelnější existence plurality interpretací, učitelé využívali označení jako „subjektivní názory“, „sporná témata“, „různé pohledy“, „konfrontace názorů“, „nejednoznačný výklad“, chybějící „časový odstup“ a „kritické zhodnocení“ apod.

„Poměrně krátké období, přitom je tlak na to, aby se mu věnovalo hodně času. Dle mého názoru neleží příčiny současného vývoje hluboko v minulosti, a pokud máme učit v souvislostech, je potřeba hledat skutečné příčiny. Navíc se 20. století učí v 9. ročníku, kdy lze zaujmout žáky skutečně jen stěží. Do toho se promítají osobní zkušenosti jednotlivých rodin. Je těžké učit o tomto období objektivně a nezaujatě.“ (učitel, ZŠ, Praha, Dějepis/ Francouzský jazyk, 11 let praxe)

„Ještě žijí pamětníci či jejich děti, je to „živá“ látka - z toho plynou výhody i úskalí.“ (učitelka, ZŠ, Pardubický kraj, Dějepis/ HV, 14 let praxe)

„Vyžaduje maximální objektivizaci - ve třídě bývají děti či vnuci skalních komunistů i děti a vnuci disidentů.“ (učitelka, gymnázium, Vysočina, Dějepis/ ZSV/ OV/ ČJ, 42 let praxe)

„V oblasti metod možnost použít autentické audiovizuální materiály; žáci jsou ve svých znalostech i názorech v této oblasti silně ovlivněni rodinou, případně médii, málokdy se snaží dívat na události z více úhlů, preferují výklad, na který jsou zvyklí z rodiny (zejm. z období diktatury KSČ – „byli to zločinci, vraždili lidi“ X „lidé byli zabezpečeni, fungovalo hospodářství apod.“). (učitel, gymnázium, Liberecký kraj, Dějepis/ ČJ, 26 let praxe)

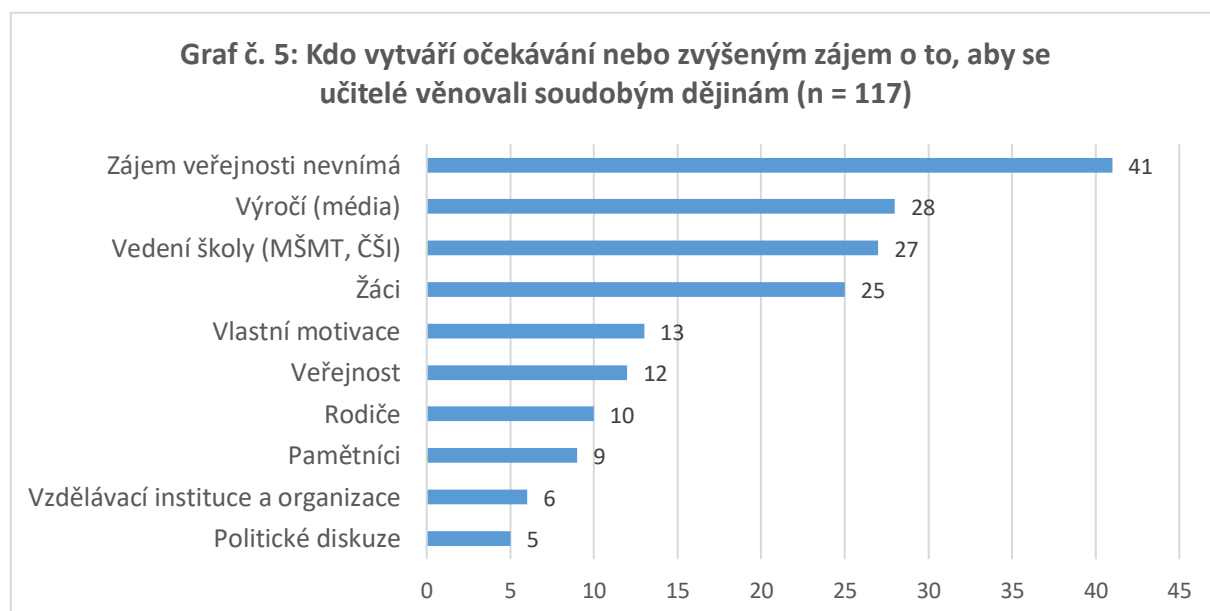
Učitelé, kteří poukazovali na kontroverzní charakter soudobých dějin, však tvořili pouze třetinu těch, kteří výuku soudobých dějin propojili se zvýšeným nárokem na vlastní přípravu a obezřetnost z hlediska požadavku na objektivitu výuky. Přibližně desetina učitelů upozornila také na skutečnost, že mají k tématům osobní - zpravidla pamětnický - vztah a že také žáci projevují osobní zájem a jsou více motivováni ke studiu.

„Témata jsou živá. Je tím míněno, že všichni tu dobu nějak pamatujeme.“ (učitel, gymnázium, Karlovarský kraj, Dějepis/ ZSV/ OV, 15 let praxe)

„Děti do školy mnohem častěji přicházejí s názory, se kterými se setkávají doma. Kladou více otázek na dění v současnosti. Názory jednotlivců se často liší vzhledem k prostředí, v jakém vyrůstají.“ (učitelka, ZŠ, Ústecký kraj, Dějepis/ ČJ/ AJ, 10 let praxe)

### 5.2.2 Názory na veřejný zájem o výuku soudobých dějin

Jak je patrné z Grafu č. 5, necelé dvě třetiny oslovených učitelů odpověděly kladně na otázku, zda cítí ve svém okolí zvýšený zájem či tlak na výuku soudobých dějin. Zpravidla učitelé zmiňovali více původců tohoto zájmu. Pouze individuálně zmínili politiky, respektive odborníky, se kterými se setkali například na vzdělávacím semináři. Nepatrně více to pak byli rodiče nebo nespécifikovaná kategorie veřejnost a také pamětníci – ve většině případů ti, kteří dorazili do školy na besedu, ale také třeba „zhrzený pamětník - komunista“, který se vyjádřil v regionálních novinách. Pro část učitelů je výuka soudobých dějin otázkou spíše vlastního zájmu a motivace. Třetina učitelů, kteří odpověděli na otázku kladně, vnímá poptávku ze strany samotných žáků a vedení školy, kam jsem zařadil i několik málo případů nadřízených orgánů státní správy (dotaz školního inspektora, metodický pokyn MŠMT). Poslední vlivnou okolností jsou pak výročí (například tzv. osmičková), nejčastěji u učitelů spojovaná s mediálním zájmem a anketami, zjišťujícími znalosti žáků.



Učitelé měli prostor podělit se také o své pocity, které zažívají v situacích zvýšeného zájmu o svou výuku. V zásadě šlo odlišit výroky emočně negativní, pozitivní, smíšené a také – ve většině případů - neutrální (přibližně dvě třetiny učitelů), kam jsem zařadil i ty učitele, kteří explicitně nevyjádřili žádnou emoci a jejichž odpověď nešlo jednoznačně interpretovat jako zájem pozitivní nebo negativní. Například heslo „kontrola ze strany vedení školy či inspekce“ implikuje situaci, kdy je učitel v podřízeném a tedy subjektivně nepříjemném postavení, o jeho emocích však nelze blíže nic vypovědět. Zařadil jsem mezi neutrální i odpovědi učitelů, kteří odpověděli, že „s tím nemám problém“ nebo, že „je to přirozené“. Naopak do kategorie negativních emocí jsem zařadil výpovědi, kde učitelé použili termín „tlak“.

Učitelé, kteří zájem o svou výuku jednoznačně ocenili, nejčastěji argumentovali s ohledem na přínos žákům nebo upozornili na potenciál výročních projektů a akcí posílit



pozitivního obraz školy v komunitě a utvrdit sama sebe ve společenském významu své profese (učitel, který odpovědně přistupuje ke své práci). Takových učitelů bylo jedenáct:

„Zvýšený zájem (tlak) cítím ze strany veřejnosti/médií, ale také ze strany účastníků/studentů, kteří např. osobní setkání s pamětníky moc oceňovali, a bylo vidět, že je to postojově i citově zasáhlo.“ (učitelka, gymnázium, Ústecký kraj, ZSV/ OV/ zeměpis/ anglický jazyk, 3 roky praxe)

„Očekávání a tlak na soudobé dějiny vytvářím především sám jako učitel, dále vedení naší školy se snaží a tlačí na připomínání si historie 20. století, ale je i odezva od studentů, kteří mají zájem o dějiny 20. století. Pociťuji zodpovědnost za připomenutí důležitých zvrátů a okolností těchto zvrátů v 20. století a tlak na připomínání těchto událostí mi nevadí, naopak ho vítám a jsem za něj rád.“ (učitel, gymnázium, Královéhradecký kraj, Dějepis/ ZSV/ OV, 2 roky praxe).

Mírně však převážil počet učitelů, kteří tlak na svou profesi vnímají spíše nebo jednoznačně negativně. Otázku využili k tomu, aby se podělili o svou nespokojenost a frustraci. Její příčinou byl jen ve výjimečných případech postoj vedení školy, ČŠI a MŠMT nebo kritika ze strany rodičů či pamětnických skupin. Tuto zkušenost měl například učitel z gymnázia, který se s žáky zapojil do projektu sdružení Antikomplex *Tragická místa paměti*<sup>767</sup>. Na školu se následně obraceli lidé (i prostřednictvím anonymních dopisů), kteří nesouhlasili s formou zpracování poválečných událostí v pohraničí ve školní výuce.

Učitelé identifikovali zdroj nepříjemných pocitů v mediálních stereotypch výuky a tlaku na připomínání výročí historických událostí.

„Vytvářejí dojem [médií], že se výuce nevěnuje dostatečná pozornost, ale bohužel zcela účelově, např. při různých politických „kauzách“ (např. tábor v Letech - neučí se dost o romském holocaustu) a při vystoupeních různých zájmových organizací při různých příležitostech, zejm. výročích (např. židovské organizace – „neučí se dost o holocaustu“, různé organizace s "protikomunistickým" zaměřením - neučí se dost o "komunistických" zločinech apod.). To vše pak vytváří tlak na MŠMT a ČŠI, případně na další orgány, aby právě k tomu vydávaly různé „metodiky“ (většinou obecné a k ničemu) a právě toto kontrolovaly.“ (učitel, gymnázium, Liberecký kraj, Dějepis/ ČJ, 26 let praxe)

„V médiích, ze strany rodičů i přátel (většinou se jednalo o povzdechy ve smyslu: Jak je možné, že tohle nevědí? To jste je to neučili?)“ (učitel, střední škola, Plzeňský kraj, Dějepis/ ČJ, 18 let praxe)

„Myslím, že jakýkoliv tlak na učitele „zejména“ dějepisů je naprosto zbytečný! Bohužel se ale přesto tak děje. (...) Kdo chce učit moderní dějiny zodpovědně, tak dle mého názoru koná, kdo je líný či v nejhorším případě není se stále schopen dokázat vyrovnat s tím, že žijeme již v demokratické společnosti, nikdy na apely shora stejně reagovat nebude. Připomínání významných událostí žákům je samozřejmě důležité, je ovšem otázka, jak který pedagog se jak kterých témat zhodnotí. Pedagog by měl na tato výročí, svátky apod. reagovat sám z vlastního přesvědčení a zodpovědnosti a ne aby jej někdo shora direktivně pobízel a připomínal mu, že je to důležité.“ (učitel, ZŠ, Středočeský kraj, Dějepis/ VV, 12 let praxe)

Další upozornili na rozpor mezi vlastním či společenským očekáváním a reálnou odezvou žáků, respektive organizačními podmínkami na školách:

---

<sup>767</sup> *Tragická místa paměti: průvodce po historii jednoho regionu*. Antikomplex, 2011.

„Rodiče a ředitel - vytvořil povinně volitelný seminář, který vyučuji. Byla jsem ráda, že tento zájem mají. Zájem ale není na straně převážné většiny žáků, kteří na základě dosavadních zkušeností odsunují historii mimo oblast svého zájmu, jako věc nudnou a zbytečnou. Žáci, kteří v semináři vydrží (často poté, kdy v prvních měsících chtěli přejít na jednodušší předmět, např. vaření) jsou zpravidla na konci roku velice spokojeni. Ale po úvodní zkušební hodině, kdy zjistí, že se má myslet a aktivně účastnit, se jich hodně odhlásí rovnou; pod tlakem potomka děti odhlašují i ti rodiče, kteří po předmětu volali.“ (učitelka, ZŠ, Praha, ČJ, 10 let praxe)

„Obecně, veřejnost očekává, že tu odvedeme skvělou práci a studenty všechno naučíme, bombardují nás různé instituce s nabídkami. Často jsou to fajn věci, ale neustále znovu a znovu narážím na rozpor: vše odučit znamená, že nemůžu vytáhnout paty ze školy, protože to prostě nestíhám. Je to frustrující. Taký narážím na obecné neznalosti u studentů a zároveň se dvacáté století učí ve čtvrtáku, kdy se připravují na maturitu, a pokud z dějepisu nematurují, odsouvají ho na druhou kolej a vnímají jen na půl plynu.“ (učitelka, gymnázium, Středočeský kraj, Dějepis/ ČJ, 22 let praxe).

„Když se mě žáci ptali na osmičková výročí, zkoušel jsem sondovat, jaké mají povědomí. Zařazovali vznik ČSR někam do 15. století k praotci Husovi. Rozhodl jsem se proto u studentů prvních ročníků zařadit rychlý průřez tématy „českých osmiček“ založený na práci se školními historickými prameny. Studenty přechod z pravěku do moderní doby velice bavil, nicméně se o tom dozvěděli kolegové dějepísáři, kteří na mě vytvářeli silný tlak, abych „odučil, co mám“ - tedy rozsáhlé dějiny Starověkého Egypta. Musel jsem se podvolit.“ (učitel, gymnázium, Moravskoslezský kraj, Dějepis/ angličtina/ francouzština, 4 roky praxe)

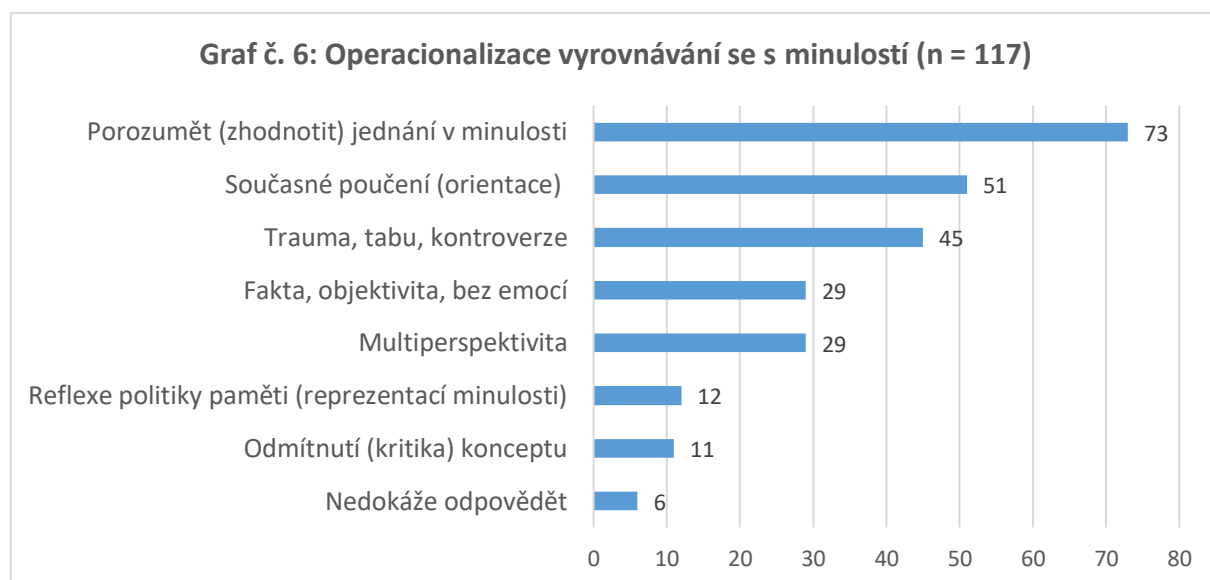
Tlak konformity vyžadované od konzervativních kolegů učitelů (faktograficky předimenzovaný tematický plán, který učitel musí dodržovat) dosavadní výzkumy přehlížely. Představuje přitom závažnou překážku v uplatnění inovativně smýšlejících pedagogů. Další výpovědi problematizují mediální tvrzení, že by osobnost učitelů bránila žákům v tom, dozvědět se o nedávné minulosti více (srovnej podkapitola 3.5).

### 5.2.3 Jak učitelé rozumí spojení vyrovnat se s minulostí

V této sekci shrneme odpověď na otázku č. 3, jejímž cílem bylo zjistit, jakým způsobem učitelé operacionalizují kategorii *vyrovnání se s minulostí*. Pro přesnější vyhodnocení budeme nicméně přihlížet i k otázkám č. 4 a 5. Otázky byly formulovány záměrně tak, aby naplnění obsahu pojmu učitelé vykonali s ohledem na praxi školní výuky (zdůrazněna byla v tázání perspektiva učitele, úloha školy v procesu *vyrovnávání se s minulostí*). Otázky byly současně pojaty jako diskurzivní simulace, při které jsem zjišťoval ochotu učitelů slovnímu spojení *vyrovnávání se s minulostí* přiznat relevanci v sociální interakci. Z hlediska sociologie vědění a teorie sociální konstrukce reality<sup>768</sup> tedy učitelé stáli před volbou, zda kategorii objektivizovat tím, že ji sami naplní historickým obsahem a významem, nebo zda se vůči ní diskurzivně vymezí. Když pomineme šest učitelů, kteří na otázku nedokázali odpovědět, můžeme konstatovat, že pouze jeden učitel z deseti odmítl termín akceptovat a kriticky se vůči němu vymezil (viz dále). Ostatní se pak podělili o to, jak ho chápou.

<sup>768</sup> BERGER, Peter – LUCKMANN, Tomas. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: CDK, 1999.

Standardem byly krátké odpovědi v rozsahu jedné až dvou vět. V jedné odpovědi učitelé běžně operacionalizovali pojem různými způsoby. Kódování odpovědí a kvantifikace dat byly z těchto důvodů obtížné a chtěl bych zdůraznit, že nabízená typologie je autorským konstruktem, jehož inspirací byla i literatura zmíněná v oddíle 5.1.1. Jaký význam tedy pro učitele slovní spojení *vyrovnání/ vyrovnávání se s minulostí* má, ukazuje následující Graf č. 6. Navazuje na něj typologie s příklady odpovědí.



### Typ odpovědi: Porozumět minulosti

V odpovědích na třetí otázku lze nejčastěji ( $n = 73$ ) identifikovat propojení *vyrovnávání se s minulostí* s procesem či snahou porozumět či zhodnotit minulost nebo jednání lidí v minulosti. Učitelé běžně využívali výrazy jako „kriticky přistupovat“, „pochopit jednání“, „bavit se o událostech“, „kriticky nahlížet“, „reflektovat“, „rozumět“, „pochopit důvody“, „vysvětlovat souvislosti“ apod. Do této skupiny jsem zařadil i učitele, kteří používali termín minulost „zhodnotit“, nebo explicitně zmínili etické jednání historických aktérů.

Principy historismu a idea vědeckého zkoumání minulosti se u části této skupiny projevila v důrazu na práci s „fakty“, formulací nároků na „objektivní přístup“, zkoumání „s odstupem“ a „bez emocí“ nebo „citového zaujetí“. Učitelé se lišili v tom, do jaké míry ideál objektivity a vyloučení emocí apriori předpokládali jako možné, nebo si byli vědomi nemožnosti jejich dosažení. Zdá se, že v některých odpovědích jsou logické rozpory, například u učitelů, kteří chtějí „objektivně zhodnotit klady a zápory minulosti“. Zhodnocení kladů a záporů předpokládá existenci hodnotového systému, tedy zaujetí hodnotící perspektivy, která současně existenci objektivity či nestrannosti vylučuje. Ačkoliv se epistemologické ukotvení této skupiny učitelů může jevit jako reziduum pozitivistické (empiricko-kritické) historiografie, lze v tomto případě pochybovat o významové náplni nároků na objektivitu a absenci emocí. Dost možná učitelé měli na mysli spíše racionální argumentaci založenou na znalosti reálných historických faktů, nikoliv na opakování mýtů a subjektivních dojmů, které neprošly historickou kritikou:

„Umět objektivně posoudit a odučit události.“ (učitelka, ZŠ, Praha, Dějepis/ZSV/OV, 20 let praxe)  
 „Zhodnotit objektivně klady a zápory.“ (učitelka, střední škola, Vysočina, Dějepis/ČJ, 26 let praxe)  
 „Umění pokud možno objektivně a bez emocí zhodnotit a popsat událost bez ohledu na to, na které straně „pocitově“ stojíte“ (učitelka, ZŠ/gymnázium/SŠ, Ústecký kraj, Dějepis/ČJ, 24 let praxe)  
 „Hodnotit s odstupem, bez emocí, snažit se pochopit jednání lidí, různé úhly pohledu různých stran.“ (učitelka, gymnázium, Středočeský kraj, Dějepis/ČJ, 30 let praxe)  
 „Pro mě to znamená přijmout naši minulost se všemi pozitivy i negativy a pokusit se žákům zprostředkovat ji co nejvíce objektivně, ačkoli u některých témat je to velmi těžké.“ (učitelka, ZŠ, Karlovarský kraj, Dějepis/ČJ, 3 roky praxe)

### **Typ odpovědi: Poučení z minulosti**

Pro druhou největší skupinu učitelů (n = 51) bylo podstatné propojit pojem *vyrovnávání se s minulostí* s poučením z minulosti a s orientací v současném (a potažmo i budoucím) životě. „Poučit se“ (nejčastěji z chyb minulosti), „přiznat“ si minulé pochybení, „zorientovat“ se v současných problémech, které jsou zakořeněné v minulosti. „Uvědomit si“, jak se nás minulost týká a jak nás ovlivňuje, „poznat“ sám sebe, „akceptovat“, že se něco stalo a naopak „netvářit se“, že se to nedělo. Toto poučení pak může vést u žáků a potažmo celé společnosti k „přehodnocení postojů“, reflexi „stereotypů“, „změně myšlení“, „ovlivnění současnosti“ a „vzbuzení zájmu“ o dění kolem sebe, které může vést dokonce „k nápravě“ minulosti, „obraně“ demokratické společnosti před totalitou nebo převzetí vlastní odpovědnosti nad tím, že nyní „vytvářím minulost pro ty, co přijdou po nás“, čemuž je třeba přizpůsobit své chování:

„Snažit se přes minulost pochopit současnost.“ (učitelka, gymnázium, Ústecký kraj, Dějepis/ČJ, 23 let praxe)  
 „Pochopit minulost coby zdroj ponaučení pro současnost.“ (učitel, ZŠ, Královehradecký kraj, Dějepis/ZSV/OV, 1 rok praxe)  
 „Pochopit minulost alespoň do té míry, abych si uvědomil, že ovlivňuje moji přítomnost. Z toho plyne vědomí, že nyní vytvářím minulost pro ty, co přijdou po nás, a podle toho je třeba se chovat.“ (učitel, střední škola, Plzeňský kraj, Dějepis/ČJ, 18 let praxe)  
 „Pro mě to znamená položit si etické otázky, které jsou s určitou historickou událostí spojeny, a zamyslet se nad tím, jak je v dané době účastníci řešili, co je k jejich rozhodování vedlo/ nutilo, uvědomit si, které jednání je ze současného pohledu morálně příkladné a které nikoli, co by člověk musel dokázat/obětovat, aby z morálního hlediska obstál + hledání paralel či jinakostí soudobé situace: v čem se můžeme z minulosti poučit; co už nemusíme řešit, za co můžeme být vděční, co bychom neměli dopustit atd.“ (učitelka, střední škola a VŠ, Praha, Dějepis/ZSV/OV, 18 let praxe)  
 „Že ji přijmu. Pokusím se podávat fakta, tak jak se odehrála. Budu se z nich pokoušet vyvozovat závěry. Budeme se studenty hledat nebezpečné momenty, kdy je potřeba zbystřit. Pokusím se vzbudit zájem o veřejné dění. Pracovat tak, aby z nich byli lidi, kterým není jedno, co se kolem nich děje.“ (učitelka, gymnázium, Středočeský kraj, Dějepis/ČJ, 22 let praxe)

Polovina učitelů v této kategorii vztáhla pojem *vyrovnávání se s minulostí* do osobní roviny, nejčastěji s ohledem na žáka, jeho rodinu a místo ve společnosti. *Vyrovnávání se s minulostí* je u této skupinky učitelů vnímáno jako důležitý proces utváření individuální i

kolektivní identity. Každý šestý učitel zároveň apeloval na potřebu komemorace („nezapomínat“ a „připomínat“ „zvěrstva“, „hrůzy“, „nesvobodu“, nedělat „tlustou čáru“ za minulostí), které je možné vystihnout populárním (a současně ahistorickým) slovním spojením „kdo nezná svou minulost, je odsouzen ji prožít znovu“. Tento typ odpovědi se významně překrývá s následujícím typem *překonávání traumatu*.

„Nezapomenout na zvěrstva, která byla páchána mimo generaci studentů.“ (učitel, gymnázium, Ústecký kraj, Dějepis/ZSV/OV, 25 let praxe)

„Poučit se z chyb minulosti a neopakovat je.“ (učitel, ZŠ, Jihomoravský kraj, Zeměpis/RJ, 23 let praxe)  
„Nejdůležitější je, aby si žáci uvědomili, že by se zapomínat nemělo a vyrovnávat se z minulostí by se mělo. Je pravda, že to může být pro mnohé žáky někdy velice komplikované, ba až nepříjemné, zejména poté co zaslechnou názory svých rodičů. To je však potom ale již na učiteli jakým způsobem celou problematiku uchopí a jakými nenásilnými prostředky přiměje žáky kriticky myslet, zabývat se vyrovnáváním se s minulostí vůbec jako takovým.“ (učitel, ZŠ, Středočeský kraj, Dějepis/ VV, 12 let praxe)

### **Typ odpovědi: Překonávání traumatu**

Třetí nejpočetnější skupina učitelů (n = 46) asociovala *vyrovnávání se s minulostí* s narativem, ve kterém je možné identifikovat prvky sociálního (kulturního či kolektivního) traumatu. Ačkoliv v odborné literatuře jednotliví autoři zdůrazňují různé koncepty traumatu od psychologizujících po sociálně konstruktivistické, v zásadě postačí vycházet z obecné definice Jeffrey C. Alexandra. Podle něj kulturní trauma nastává, pokud „členové kolektivity cítí, že byli vystaveni otřesné události, která zanechala nesmazatelné stopy na jejich skupinovém vědomí, navždy poznamenala jejich vzpomínky a zásadně a nezvratně změnila jejich budoucí identitu.“<sup>769</sup>

V odpovědích učitelů se setkáme s různými odkazy k traumatické minulosti. Trauma je explicitně zmíněno například v případech, kdy se mají připomínat, rozebírat či objasňovat „traumatizující, pro národ těžké a ne příliš lichotivé dějiny“, kdy může učitel vyvolat potlačená „rodinná traumata“, která by se neměla „přenášet dál“. K existenci kolektivního traumatu odkazují i výroky o „tabuizovaných“ či „vytěsněných“ událostech, „křivdách“, dosud nepojmenovaných „hrůzách“, „zločinech“ totalitních režimů či „zvěrstvech“, kterých se dopouštěli Češi v minulosti. Situace, kdy učitelé mluví o historicky ukotvené „vině“, „studu“, potřebě „smíření“ či „odpuštění“. Nejčastěji učitelé užívali různé opisy a méně expresivní výrazy, sloužící pro zjemnění významu traumatické minulosti - například „nelichotivá“ témata, „nepříjemné pravdy a činy“, kterým je potřeba „čelit“, „chyby minulosti“, „černá místa“ nebo „stinné stránky“ našich dějin apod. Učitelé také užívali různé metafory, jako „podívat se do zrcadla“ a projít tím společenskou katarzí nebo „13. komnaty historie“, které narušují nacionálně dějinné konstrukce. Mezi nejméně hodnotící výroky, u kterých lze nicméně

---

<sup>769</sup> ALEXANDER, Jeffrey C. *Cultural Trauma and Collective Identity*, s. 1.

předpokládat existenci představy o tragickém rozměru minulosti, můžeme zařadit „sporná“ a „kontroverzní“ témata, události „dobré i zlé“ či „problematické“:

„Pochopit ji (minulost), pochopit činy, které se v minulosti odehrály. Možná i odpustit v rámci rodinné historie.“ (učitelka, střední škola, Praha, Dějepis/ČJ, 16 let praxe)

„Nebát se připomínat i kontroverzní témata, nelichotivá pro Čechy.“ (učitelka, ZŠ, Vysočina, Dějepis/ČJ, 23 let praxe)

„Dokázat čelit i nepříjemným pravdám o minulosti a činech svých předků a přijmout je.“ (učitelka, ZŠ, Středočeský kraj, Dějepis/ČJ/HV, 4 roky praxe)

„Seznámit se s tím dobrým i zlým co se událo ve 20. století a na čem se podíleli mnohdy Češi. Např. Češi prováděli během divokého odsunu zločiny na německém obyvatelstvu a nebylo to správné, netvářit se, že se to nedělo, nebo že si to zasloužili.“ (učitel, gymnázium, Královéhradecký kraj, Dějepis/ZSV/OV, 2 roky praxe)

„Otevřeně hovořit s dětmi, nebát se pojmenovat hrůzy obou totalitních režimů, zvláště toho posledního.“ (učitel, ZŠ, Jihočeský kraj, Dějepis/ČJ, 30 let praxe)

„Mluvit a diskutovat o tématech, která společnost rozdělují, o tématech, za které se může společnost stydět.“ (učitelka, gymnázium, Praha, Dějepis/ZSV/OV, 14 let praxe)

„Vyrovnávat se s minulostí znamená si neustále připomínat příčiny a následky mnohaleté nesvobody.“ (učitelka, gymnázium, Středočeský kraj, Dějepis/ČJ, 38 let praxe)

Nabízí se možnost označit přinejmenším část těchto učitelů za sociální agenty, kteří jsou podle Piotra Sztompky nositeli traumatu (carrier agents), kteří přesvědčují společenství o důležitosti a traumatickém významu událostí pro kolektivní identitu a tím se účastní přenášení kolektivního traumatu na novou generaci.<sup>770</sup> Z většiny odpovědí nicméně nelze jednoznačně vyvodit, zda jsou učitelé agenty sociální změny (požadují například, aby byl v rámci českého vzpomínání na druhou světovou válku přiznán vyhnaným Němcům status oběti a Čechům status pachatelů), nebo zda ve škole naopak podrobují narativy traumatu kritickému rozboru (srovnej typ *reflexe paměti*).

### Typ odpovědi: Multiperspektivita

Do této kategorie můžeme zahrnout čtvrtinu učitelů (n = 29), kteří za významný předpoklad procesu *vyrovnávání se s minulostí* považují schopnost rozvinout či osvojit si pluralitní přístup k dějinám. Nedívat se na minulé události „jednostranně“, „černobíle“, ale události „nahlížet z různých perspektiv“ nebo „více úhlů pohledu“, diskutovat o nich, klást si otázky a hledat odpovědi „pro i proti“, dojít k uvědomění, že nic „není černé ani bílé“. I když se tento typ učitelů vyskytuje také samostatně, zpravidla ho nacházíme v kombinaci s dalšími předešlými typy – multiperspektivní nahlížení je tedy předpoklad porozumění minulosti a dosažení historického poučení.

„Umět“ si přiznat, že naše dějiny nejsou černobílé.“ (učitelka, gymnázium, Ústecký kraj, ZSV/OV/Zeměpis/AJ, 3 roky praxe)

<sup>770</sup> SZTOMPKA, Piotr. The Trauma of Social Change: A Case of Postcommunist Societies. In: ALEXANDER, Jeffrey (ed.). *Cultural Trauma and Collective Identity*. Berkeley: University of California Press, 2004, s. s. 155–195.

„Správně interpretovat určité události z naší minulosti, vidět je ale v konkrétních souvislostech a posuzovat je také z hlediska kontextu tehdejší doby. Nevyhýbat se při výuce žádným tématům, nevidět je ale jednostranně, poukázat např. na odlišné hodnocení určitých událostí dříve a nyní.“ (učitelka, střední škola, Jihomoravský kraj, Dějepis/ČJ, 37 let praxe)

„Otevřeně mluvit, srovnávat různé pohledy, prožítky pamětníků s oficiální verzí a připomínat, že nic není možné hodnotit „univerzálně“, že je možné tolerovat více názorů a hledat svůj názor opřený o fakta.“ (učitelka, ZŠ, Pardubický kraj, Dějepis/Chemie, 24 let praxe)

„Podívat se na minulost objektivně z více stran a uznat a pochopit i pohled z druhé strany. Pokus se člověk s minulostí vyrovná, musí být toto pochopení už bez emocí, přijímání toho, co se stalo jako fakt a pochopení příčin daných událostí.“ (učitelka, gymnázium, Moravskoslezský kraj, Dějepis/AJ/FJ, 11 let praxe)

„Hodnotit s odstupem, bez emocí, snažit se pochopit jednání lidí, různé úhly pohledu různých stran.“ (učitelka, gymnázium, Středočeský kraj, Dějepis/ČJ, 30 let praxe)

„Vidět klady i zápory daného období, nebýt jednostranní, neodsuzovat, ale hledat důvody, příčiny konání.“ (učitelka, ZŠ, Jihočeský kraj, Dějepis/ČJ, 29 let praxe)

„Pokusit se určitou dobu reflektovat současným pohledem - pokusit se jí porozumět - proč se události děly a proč se děly tak, jak se děly, a dovodit z nich nějaké závěry pro současnost. Vložit hodnotící prvek, jak na dobu nahlížet, se zachováním nečernobílého vidění, při vědomí omezenosti objektivnosti soudů, jestliže známe jen určité části kontextu, atd.“ (učitelka, ZŠ, Praha, ČJ, 10 let praxe)

### **Typ odpovědi: Negující**

Do této nepočetné skupiny jsem zařadil učitele, kteří odmítají pojem *vyrovnávání se s minulostí* vztahovat k učitelské profesi a školnímu vzdělávání, případně ho odmítají z různých důvodů vůbec používat. Jedná se o různorodou skupinu, ve které lze identifikovat různé přístupy. Jedni upozorňují na to, že je to mediální či politický pojem, který může mít různé významy a který pro každého znamená něco jiného. Další učitelé odmítají užívat pojem s odůvodněním, že se nepotřebují osobně ve škole s ničím vyrovnávat, že „nepěstují sebestačnost“, že učí „fakta“.

„Tento pojem sice samozřejmě znám a v souvislostech, ve kterých se použije, mu rozumím, resp. rozumím tomu, co chtěl autor říci, ale domnívám se, že se jedná o pojem spíše politický, často používaný manipulativně, jež používají autoři v různých významech tak, aby odůvodnili své názory či očekávání, a tak jsem o jeho případném obecném významu nikdy nepřemýšlel, nepoužívám ho a ani tak činit nehodlám.“ (učitel, gymnázium, Liberecký kraj, Dějepis/ČJ, 26 let praxe)

„Nepotřebuji se vyrovnávat s minulostí, stavím na faktech, ne na názorech ostatních, mnohdy tendenčních. Nemám rád, když se jde od zdi ke zdi.“ (učitel, střední škola, Jihočeský kraj, Dějepis/ČJ, 38 let praxe)

Setkáme se také s jednotlivci, kteří jsou schopni pojem definovat, ale zdůrazňují od něj kritický odstup s odůvodněním, že nesouvisí s dějepisem (není např. definován v RVP) – tato skupinka se překrývá s následujícím typem odpovědi *reflexe paměti*.

### **Typ odpovědi: Reflexe (politiky) paměti**

I když početně patřila tato skupina učitelů k nejmenším, považuji ji za velmi podstatnou. Učitelé v ní zpravidla nabízeli definici *vyrovnávání se s minulostí*, která jeho předmětem neučinila historickou událost, ale její reprezentace. Vytvořil jsem tuto skupinu, abych ji odlišil od skupiny učitelů negujících a mohl upozornit na to, že tito učitelé zpravidla byli schopni k pojmu zaujmout kritický přístup, upozornit na jeho konstruovanost v rámci diskurzu o minulosti. Současně ho ale nutně nepodrobili negaci, dokonce můžeme říci, že ho přinejmenším někteří považují za důležitou součást a jeden z cílů dějepisného vzdělávání, což se ostatně projevilo také v odpovědích na otázky č. 4 a 5.

Skupina reflektujících učitelů se blížila svým pojetím *vyrovnávání se s minulostí* konceptu politiky paměti (srovnej kap. metodologie), přičemž cíle školní výuky propojovali s dovednostmi kritické analýzy a osvojování konceptů historického myšlení, které bychom mohli nazvat historickou gramotností – i když je diskutabilní, zda by všichni učitelé svůj přístup takto konceptuálně pojmenovali.

Shodným rysem jejich přístupu k minulosti je vědomí skutečnosti, že historický význam událostí, osob nebo procesů je utvářen tím, že získají smysluplné místo ve vyprávění. Tom Morton na Peter Seixas upozorňují na skutečnost, že se příběh může proměňovat v čase i skupinu od skupiny, proto i „poučení“ z minulosti je vždy determinováno skupinovými zájmy a stává se nástrojem utváření skupinové (politické) identity.<sup>771</sup> Pokud některá skupina formuluje nárok na to, aby se česká společnost *vyrovnala s minulostí* nebo se z minulosti poučila, v podstatě požaduje osvojení si nadčasových morálních hodnot a závazné interpretace minulost, ukotvené v morálních zásadách. Z hlediska klasifikace historického vědomí Jörna Rüseny tyto tendence vyjadřují úroveň exemplárního myšlení, které odhaluje morálnost hodnot a hodnotového systému demokratického společenského a osobního života, založeného na respektu a úctě k lidským právům a svobodám (srovnej typ *poučení se z minulosti a překonávání traumatu*). Ve výpovědích této skupiny učitelů nicméně můžeme identifikovat další dva komplexnější typy – kritický, který se opírá o negaci nároku politiky paměti - a genetický typ historického myšlení, které předpokládá vzájemné uznání jinakosti a následné hledání vzájemného porozumění a sdílených morálních hodnot.<sup>772</sup>

Tato skupina nepochybně naplňuje ideu současných vzdělávacích programů, tedy vychází z předpokladu, že historie „není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti.“<sup>773</sup>

---

<sup>771</sup> SEIXAS, Peter – MORTON, Tom. *The Big Six. Historical Thinking Concepts*, Guideposts to Historical Thinking a kapitoly věnované konceptům Historical Significance a Ethical Dimension, s. 10–39 a 169–214. Český překlad dostupný in HAVLÚJOVÁ Hana – NAJBERT Jaroslav. Proměna cílů historického vzdělávání v časech nových médií.

<sup>772</sup> RÜSEN, Jörn. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. Český překlad: RÜSEN, Jörn. Historické vědomí. Narativní struktura, morální funkce a ontogenetický vývoj. In: ČINÁTL, Kamil – MERVART, Jan – NAJBERT, Jaroslav (eds.). *Dějiny v diskuzi: Podoby československé normalizace*, s. 312–330.

<sup>773</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 51.



Následující tři příspěvky popisují *vyrovnávání se s minulostí* jako politiku paměti, přičemž druhý a třetí tematizují i morální nárok na dominantní interpretaci, kterou ilustrují paměti antikomunismu. Autoři v různé míře usilují o nehodnotící odstup od konceptu:

„Je to pojem, který označuje určitý postoj k minulosti, určitou politiku vzpomínání, která se ve veřejném prostoru prosazuje prostřednictvím médií, různých subjektů (třeba vlivní pamětníci), popkultury a neziskových organizací. Se školou podle mě přímo nesouvisí, není zmíněna v RVP, není cílem dějepisného vzdělávání.“ (učitel, VŠ/gymnázium, Praha, Dějepis/ČJ, 11 let praxe)

„Pro mě (v odborném didaktickém diskursu) je to především určitý morální nárok některých skupin obyvatelstva diskriminovaných minulým režimem (typicky političtí vězni) na petrifikaci jejich zkušenosti s komunismem a její povýšení na závaznou interpretaci, především do školního prostředí. Tím nijak nehodnotím morální oprávnění tento nárok vznášet.“ (učitel, gymnázium, Praha, Dějepis/ZSV/OV, 15 let praxe)

„Ten pojem je zatížený ideologií. V současném antikomunistickém diskursu znamená „odmítnout období jako 48-89 jako nečeské, cizácké a nepřirozené“ v přirozeném vývoji českého národa. Smyslem vyrovnávání s minulostí má být, pochopení že období komunistického režimu je tzv. ZLO, zatímco období liberální demokracie je DOBRO. Tzv. vyrovnávání se s minulostí je nástrojem politiky paměti.“ (učitel, gymnázium, Moravskoslezský, Dějepis/AJ/FJ, 4 roky praxe)

Další tři příspěvky už formulují nárok učitelů, aby rozvíjeli kritické historické myšlení, například odhalovali ideologizující narace, zkoumali perspektivu jejich autorů, odmítli stereotypní představy. Všichni tři se současně kriticky vymezují vůči českému etnocentrismu:

„Znamená to pro mne otevírat všechna témata, sledovat, jak jsou reflektována v současnosti. Ptát se, proč tomu tak je. Proč jsou některé události označovány jako „kontroverzní“, kdo s tímto termínem operuje? Protože žijeme v oblasti bývalých Sudet, často jsou tabuizované okolnosti „divokého odsunu“.“ (učitelka, gymnázium/ZŠ, Ústecký kraj, Dějepis/ČJ, 19 let praxe)

„(...) Jako učitel se snažím ve výuce neopomíjet „13. komnaty“ historie, která narušují ideologizující narace (např. nacionální dějinné konstrukce). Samotná problematika (ne)vyrovnávání se s minulostí by podle mě měla být v rámci výuky odkrývána a diskutována.“ (učitel, VŠ/gymnázium/SŠ/ZŠ, Praha, Dějepis/ZSV/OV, 18 let praxe)

„Vyrovnat se“ s minulostí pro mě jako učitele (a ex-dobrovolníka v rámci EVS) znamená vědomě pracovat s mnoha vrstevnatostí dějinných událostí - a tím pádem si třeba i připustit, že nebyly jen černobílé. Netlumočit neustále stereotypní názory typu „oběť-pachatel“, „rozvojový-rozvinutý“, „nacista=Němec“ atd., ale podívat se (skrže osobní příběhy, paměť místa) na souvislosti. Zároveň to pro mě znamená zbavení se dějepisů a lá porovnávání statistiky („umřely přece 2 miliony lidí a tady jen 25 000“) a zaměření se na svědectví lidí té doby. „Vyrovnat se“ znamená pro mě přehodnocení postojů a kritickou sebereflexi. Na toto bych ale nedošla bez možnosti vycestovat před svojí učitelskou praxí na 12 měsíců do Německa v rámci Evropské dobrovolné služby - a bez „objevení“ sudetoněmecké části české historie..“ (učitelka, gymnázium, Ústecký kraj, Zeměpis/ZSV/OV/AJ, 3 roky praxe)

Nárok na rozvíjení kritického historického myšlení formuluje i učitel v předposlední ukázce, ve které ovšem současně nacházíme požadavek na utváření sociální koheze a sdíleného světa, naplněného překonáváním i odpuštěním minulých pochybení. Podobně i učitel v poslední ukázce, kterou jsem využil z jiné části dotazníku (Otázka č. 4) požaduje integraci

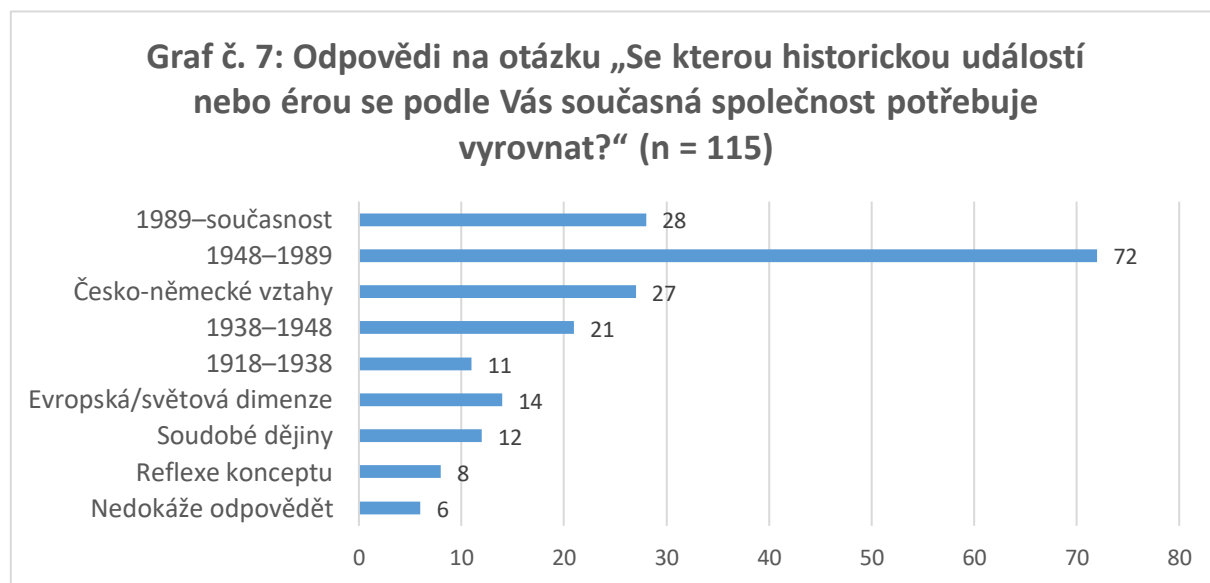
problematických aspektů do sdíleného narativu. Tyto reflexe se nejvíce shodují s Rüsenovým typem genetického historického vědomí:

„Nevytěšňovat ty nepohodlné skutečnosti (fakta), které komplikují snadné (tj. vadné) vytváření černobílého obrazu světa a tudíž i jednostranně kladného sebepojetí (autostereotyp?). Ale také to znamená budovat takový obraz minulosti (tj. dějiny), který umožňuje stmelovat společnost okolo hodnot klíčových pro současnost a její budoucí směřování. Nikoliv vytěšňovat, ale statečně překonávat či velkoryse odpouštět to, co není slučitelné s naším současným národním/státním/celospolečenským zájmem. Školní dějepis by měl sloužit uvádění žáků do sdíleného světa, do veřejného života dospělých lidí, kteří se dokáží vztahovat jako ke své vlastní paměti i k dějinám svého osudového společenství.“ (učitel, gymnázium/SŠ/ZŠ, Jihočeský kraj, Dějepis, 8 let praxe)

„Řekl bych, že se česká společnost potřebuje vyrovnat spíše s určitými problémy, jako je třeba holocaust českých Romů, či holocaust jako takový. Takový proces si představuji jako integraci problému do sdíleného narativu českých dějin, přiznání problematických aspektů tématu a diskuze nad nimi ve výuce. Obdobně byla do výkladu českých dějin integrována problematika poválečného nuceného vysídlení.“ (učitel, VŠ/gymnázium, Praha, Dějepis/ČJ, 11 let praxe)

#### 5.2.4 S jakými historickými událostmi se potřebuje současná společnost vyrovnat

Čtvrtá otázka zjišťovala, jakou událost nebo proces učitelé asociují s požadavkem na *vyrovnání se s minulostí*. Současně se mohli vyjádřit, jaký podíl na tomto procesu má mít školní výuka. Výsledky shrnuje Graf č. 7.



Ačkoliv je slovní spojení *vyrovnávání se s minulostí* považované za mediální či politický výraz, který má vágní vymezení, učitelé byli ochotní ho naplnit konkrétním historickým obsahem. Pouze jednotlivci nedokázali na otázku odpovědět, respektive v souladu se svou předcházející odpovědí koncept *vyrovnávání se s minulostí* problematizovali. Zpravidla učitelé uváděli několik údajů zároveň, každý desátý volil obecné vymezení delšího časového

úseku (vše po roce 1945 apod.). Spíše výjimkou pak byly reflexivně pojaté odpovědi, ve kterých učitelé poukázali na to, že předmětem *vyrovnávání se s minulostí* může být prakticky cokoli:

„V podstatě vše od vyhlášení ČSR 1918 (1938, 1945–6, 1948, 1989, druhé zvolení Zemana prezidentem.. a asi spousta věcí, na které jsem zapomněl). Školní výuka by měla/mohla ukazovat, že dějinný vývoj není jediná možnost, že události zavinili/zorganizovali/zinscenovali lidé, že úkolem není soudit, ale porozumět, a na základě toho napravit, či pokračovat.“ (učitel, VŠ/gymnázium, Ústecký kraj, Dějepis/ČJ, 30 let praxe)

„Současná společnost si potřebuje spíš sama definovat, co je pro ni přijatelné a co není, co vlastně chce a jakou roli pro ni její vlastní minulost hraje. K čemu vlastně tu minulost potřebuje. Podle nastavených hodnot se pak může se svým dědictvím vyrovnávat.“ (učitelka, gymnázium, Karlovarský kraj, Dějepis, 16 let praxe)

Z odpovědí lze jednoznačně určit klíčovou dějinnou epochu, se kterou učitelé asociují potřebu *vyrovnávání se s minulostí*. Pokud k těm, kteří explicitně zmínili nějaký pojem (například normalizace) nebo datum (1968), přičteme i učitele s odpovědí širšího časového vymezení (soudobé dějiny, poválečné dějiny apod.), můžeme říci, že o potřebě *vyrovnat se s obdobím let 1948–1989* jsou přesvědčeny tři čtvrtiny učitelů. Zároveň je podstatné upozornit na různou míru konceptualizace tohoto období, které můžeme ilustrovat následujícími pojmy, které učitelé užívali:

„Komunismus, éra komunismu, komunistická diktatura, komunistická totalita, totalitní režimy, 1948, 1948-1989, politické procesy, 50. léta, Mašínové, třetí odboj, 1968, srpen 1968, vpád vojsk v roce 1968, destrukce politické angažovanosti po roce 1968 a následná normalizace, normalizace, období socialismu, devastace národa během komunismu, potlačování svobody, hrbení páteře, šedá zóna, mlčící většina, přizpůsobení se režimu, členství v StB a KSČ, běžný život v komunismu.“

Pouze tři učitelé užili termín „socialismus“ oproti 21 učitelům, kteří užili termín „komunismus“ či „komunistický“. Nejčastěji skloňovaným pojmem byla „normalizace“ (25 učitelů). Zdá se, že „komunismus“ či „komunistický režim“ a „normalizace“, tedy termíny, jež jsou součástí totalitně-historického narativu od 90. let, jsou stabilními koncepty historického myšlení učitelů, bez ohledu na to, že jejich význam, obsahové nebo časové určení jsou už řadu let předmětem odborné problematizace. Alternativní koncepty jako „státní socialismus“, „socialistická diktatura“ či „socialistická každodennost“ se ve slovníku učitelů zatím neprosazují (srovnej oddíl 2.1.3).

Konceptuální setrvačnost je patrná u dalšího frekventovaného termínu, popisujícího poválečné vysídlení německé menšiny z Československa. Ačkoliv je „odsun“ v českém diskurzu zažitým termínem, česko-německá komise historiků navrhuje používat termíny „vyhnání“ a „transfer“, které lépe vystihují mnohohrstevnatost i historické souvislosti tohoto procesu. Pokud bychom vycházeli z předpokladu, že k úspěšnému *vyrovnání se s minulostí* je nezbytné integrovat do stávajícího dějinného narativu přehlížené či tabuizované okamžiky, znamenalo by to v důsledku přestat hovořit o „odsunu“ či „divokém odsunu“, a začít používat termín „vyhnání“ (srovnej stejný problém u následující otázce). Frekvence označení tohoto

procesu je v odpovědích učitelů následující: Odsun (18krát), divoký odsun (1krát), vysídlení (1krát), vyhnání (5krát).

Jestliže v případě „odsunu“ a „komunismu“ můžeme hovořit o užívání stabilních konceptů, pro období po roce 1989 je charakteristická spíše fragmentárnost. Učitelé mluví o „politicko-ekonomické transformaci“ nebo „polistopadové éře“, operují s pojmy „90. léta“, „divoká 90. léta“, „privatizace“, „ekonomická nejistota“, nebo „rozpad Československa“. O potřebě zaměřit se s větší intenzitou na vývoj po roce 1989 je celkově přesvědčena čtvrtina učitelů. Následující příspěvek vysvětluje, že potřeba tematizovat 90. léta vyplývá přirozeně z faktu dorůstání generace, která s 90. lety nemá osobní životní zkušenost a neorientuje se v mediálních obrazech, které se k 90. letům vztahují:

„Aktuálně se mi zdá, že jsou to 90. léta 20. století a pomohlo by, kdyby se jejich zkoumání a analýze začala věnovat větší odborná pozornost. V médiích už probleskují rychlá hodnocení, či spíše kritické soudy, které si hrají s „pamětí“ zúčastněných, ale jsou to zkratky, který mladší generace už nerozumí „automaticky“.“ (učitelka, VŠ, Praha, Dějepis/ZSV/OV, 18 let praxe)

Jiný učitel použil nezvyklý termín „zločiny tzv. kuponové privatizace“, patrně jako analogii ke spojení „zločiny komunismu“. Devadesátá léta jsou v jeho interpretaci současných společenských problémů závažnou příčinou, kterou by měla školní výuka pomáhat rozebírat:

„Podle mě by se společnost měla vyrovnat s tím, že současná liberální demokracie je založena na zločinu tzv. kupónové privatizace. Na základě privatizačních mechanismů vznikla struktura společnosti (určitá oligarchizace děděná rodinně), která trvá dodnes.“ (učitel, gymnázium, Moravskoslezský, Dějepis/AJ/FJ, 4 roky praxe)

Přibližně stejný počet (32 učitelů) preferoval v odpovědi události před rokem 1948, tedy takové, jejichž historičtí aktéři jsou v pokročilém seniorském věku. Zdá se nicméně, že zejména tzv. osudové osmičky 1918, 1938 a 1948, respektive „první republiku“ nebo „Mnichov“ považují někteří stále za symbolická centra české kulturní paměti, která mohou vyvolávat spory ohledně jejich interpretace.

„První republika. Legionáři a Masaryk spolupracovali s nepřítelem proti vlastnímu státu (jednomu z nejdemokratičtějších v tehdejší Evropě), nechtěli žít v Rakousku, rozhodli se ho rozbít. Uteče dvacet let. Sudetští Němci nechtějí žít v ČSR, spolupracují s nepřítelem státu, jehož jsou občany. Pomohou ho rozbít. Pořád tu máme oslavovaného TGM s legionáři a odsuzované sudetské Němce. Mělo by se učit nadhledu. Nemusíme oslavovat, co jsme udělali, když zjistíme, že je to špatně. Můžeme klidně přiznat, že rozbití R-U byla chyba geopolitická i ekonomická. O ústavnosti a zákonnosti takového kroku se taktně mlčí, ačkoli se stále řeší, jak moc bylo v souladu s ústavou převzetí moci komunisty v roce 1948. Vyrovnání se s první republikou by prospělo celé české společnosti.“ (učitel, ZŠ, Praha, Dějepis, FJ, 11 let praxe)

Zmíněný příspěvek, který události let 1918–1948 interpretuje podstatně odlišně než standardní učebnicový text, upozorňuje na symptomatický jev v odpovědích - ukotvení většiny učitelů v rámci národních dějin, potažmo vyprávění, které bychom mohli nazvat velkým národním vyprávěním, českým „masternarativem“ 20. století. Pouze jeden z deseti učitelů

formuloval potřebu vyrovnávat se s historickou etapou či událostí, která vybočuje z narativu národních dějin a zohledňuje evropskou či globální dimenzi minulosti, respektive nabízí nějaký alternativní koncept narace. Podstatné je tedy položit si otázku, o čem se učitelé zpravidla nezmínili, když své odpovědi promýšleli.

Jediné téma obecných dějin, které bylo častěji zmíněno (pětkrát), byl holocaust. S výhradami lze konstatovat, že tematizace česko-německých vztahů a poválečné vysídlení mohou problematizovat jednostranný důraz na české vyprávění o dějinách. Pouze jedna učitelka však explicitně zmínila dopady vysídlení na kolektivní představy o minulosti a propojila likvidaci multikulturního charakteru předválečné společnosti s problémy přijetí jinakosti v současnosti:

„Divoký odsun německy mluvících obyvatel a proces etnického vyčištění Československa (mám pocit, že jsme zapomněli na to, jak pestré složení měla např. ČSR, a proto nás dnes „ruší“ jakýkoliv „cizí“ prvek ve společnosti...).“ (učitelka, gymnázium, Ústecký kraj, ZSV/OV/Zeměpis/AJ, 3 roky praxe)

Současné ale učitelé v minimální míře reflektují otázky romské perspektivy (pouze dvakrát zmíněn „romský holocaust“), slovenské perspektivy (jednou zmíněno vyhlášení Slovenské republiky v roce 1939, čtyřikrát „rozdělení/rozpad Československa“ v roce 1993) a ruské perspektivy (třikrát vnímání Rusů a Ruska, patrně po 21. 8. 1968 a v souvislosti s aktuálními problémy na Ukrajině). Jednou byly zmíněny téma „migrace“, „Evropská unie“, „Studená válka“, „autoritativní režimy 20. století“ a „poválečný vývoj demokracie“. Aktuální problémy současného světa, například postkoloniální témata, angažovanost západních demokracií v arabském i muslimském světě nebo globální změny klimatu učitelé ve svých odpovědích zcela pominuli.<sup>774</sup>

Pouze jednotlivci dokázali ve svých odpovědích vystihnout, že *vyrovnávání se s minulostí* v prostředí školního dějepisu nemusí nabývat forem rozboru traumat minulosti a hledání porozumění etickému jednání historických aktérů, ale souvisí s ním potřeba překročit ustálené interpretační rámce pro výklad dějin 20. století a nacházet nové alternativní koncepty a makrohistorická hlediska:

„(...) Pokud jde o společnost, nevím, zda je myšlena česká společnost, asi ano. Pak si myslím, že je třeba vnímat věci širěji než jen z úzce českého pohledu. Myslím, že kdo se chtěl vyrovnat s událostmi let 1938-1945, 1945-1948, 1948-1989, měl už dostatek příležitostí. Domnívám se, že důležitější je možná umět se vyrovnat s vývojem západních demokracií po roce 1945, protože bychom tak předešli mnoha zklamáním a nedorozuměním v našem vlastním polistopadovém vývoji. A v návaznosti na to si myslím, že by se mělo pomalu začít "vyrovnávat" s devadesátými lety 20. století v ČSR/ČR.“ (učitel, gymnázium, Moravskoslezský kraj, Dějepis/ČJ, 17 let praxe)

„Kromě polistopadové éry a rozdílu mezi přístupem SSSR a Číny k reformám v 80. letech bych se pod vlivem četby Ivo T. Budíla zaměřoval na období ohrožení civilizační identity Západu (islámem, Vikingy, Mongoly) a také obdobím západního triumfalismu i vůči tradičně silnějším asijským

---

<sup>774</sup> V tomto kontextu je zajímavé upozornit například na to, že britský historik didaktik Ian Phillips ve své příručce využívá k ilustraci rozvoje reflexivního vztahu k historii postkoloniální témata, například konflikty v Arabském světě nebo dějiny islámu. PHILLIPS, Ian. *Teching History. Developing as a Reflective Secondary Teacher*, s.

civilizacím (zejm. islám, Indie a Čína) v období od sedmileté války do padesátých a šedesátých let 20. století. Školní výuka se musí oprostit od falešného pojetí kritického myšlení jako předem zadaného odhalení morální deviace (hl. rasismus a komunismus) a pěstovat také makrohistorii, nejen pamětnické vyprávění lidí, kteří nikdy netvořili dějiny v tradičním slova smyslu (...).“ (učitel, gymnázium/SŠ/ZŠ, Jihočeský kraj, Dějepis, 8 let praxe)

Svár demokracie a diktatury (totality), který lze identifikovat ve výpovědích jako převažující koncept narace dějin 20. století ve školním dějepise, nemusí být nutně považován za překonaný, zejména v případě, že učitel si jako vzdělávací cíl stanoví stále potřebnou „kultivaci a případné doplnění představ, které si žáci již přináší do školy z rodiny, filmu, PC her, atd.“ (učitel, gymnázium, Středočeský kraj, Dějepis/ČJ, 26 let praxe). Autor předcházejícího příspěvku nicméně v odpovědi na další otázku uvedl, že tlak na konformitu vůči „společensky žádoucímu narativu po Sametové revoluci“ byl sice důležitý v 90. a nultých letech pro stanovení vlastní společenské identity „skrze obraz překonaného nepřitele“, dnes nicméně tuto formu *vyrovnávání se* nahlíží jako „setrvačnost“, která „dusí skutečně aktuální záležitosti.“ (učitel, gymnázium/SŠ/ZŠ, Jihočeský kraj, Dějepis, 8 let praxe).

Ještě uvedme na závěr jeden postřeh od učitele, který se zaměřil na reflexi společenského místa výuky dějepisu a také ji vztáhnul k problému konstrukce dějepisných narací. Potřebu *vyrovnávání se s minulostí* směřoval k těm rodičům dnešních žáků, kteří si odnesli do života osobní trauma z normalizačního pojetí dějepisu, které proměnilo dějepis ve „spolehlivě nejnenáviděnější předmět“, v jehož rámci se minulost vyprázdnila na „nedůvěryhodný soubor schémat a floskulí“. Díky tomu má být generace dnešních padesátníků neschopná se vyrovnat s postmoderním rozpadem velkých vyprávění, tedy se ztrátou věrohodnosti národního příběhu a „neochotou či neschopností nalézat v něm individuálně i společně to, na čem se dá dál stavět.“ Tato situace v důsledku přispívá k tomu, že je školní výuka v médiích zoufale napadána za to, že nedokáže naplnit často protichůdné nároky veřejnosti:

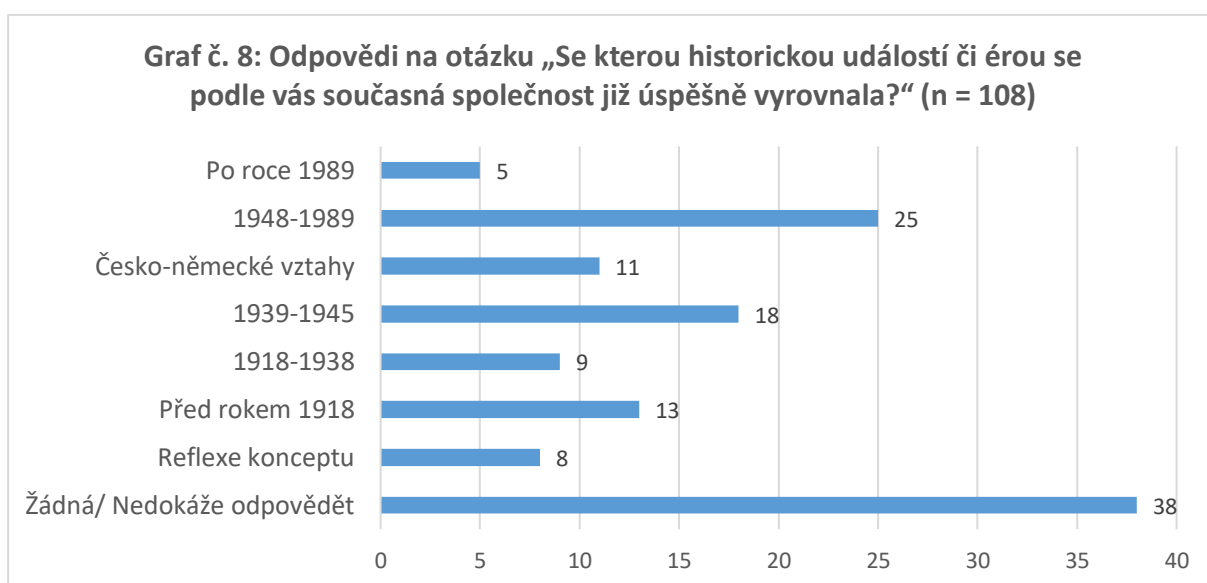
„(...) Když člověk dneska ve škole vede diskusi a pokouší se vést mladé lidi, aby si budovali postoje a uměli argumentovat, největší problém jsou stížnosti rodičů, kteří nechápou, co se tedy mají jejich děti učit, když ne seznamy dat a jmen, neřkuli sjezdů. Ti samí si ovšem obvykle unisono stěžují, že dějepis je „biflovací předmět“ a že učitel musí být „objektivní“, což obvykle znamená, že nesmí formulovat osobní postoje. Těžko si umím představit větší nepochopení věci. (...)“

Podstatný cíl školního dějepisu nicméně spočívá podle tohoto učitele právě v přípravě žáků na život v postmoderním světě, ve kterém se člověk učí, jak přijmout zodpovědnost za důsledky vlastního jednání. Potřebuje proto vnímat skutečnost, že nežije v sociálním, politickém či etnickém vakuu. Pro školní dějepis tento sociální fakt vytváří poptávku po vzdělaných (a dobře finančně ohodnocených) učitelích, kteří se dokážou zabývat neustálou kritickou reflexí postavení a role českých zemí v Evropě, kteří se nebudou vyhýbat otázkám souvisejícím s neochotou přijmout zodpovědnost za vlastní rozhodování v širším geopolitickém kontextu:

„(...) Tedy, chcete-li, zbavit se „o nás bez nás“ ve vztahu k „habsburskému cizáctví“, říjnu 1918, Mnichovu, odsunu '45, srpnu '68, Maastrichtu atd. Školní dějepis tomu může aspoň zčásti pomoci, pokud je výše zmíněného ovšem schopen člověk, který to má mladé lidi učit. (...)“ (učitel, VŠ/gymnázium/SŠ/ZŠ, Praha, Dějepis/ZSV/OV, 18 let praxe)

### 5.2.5 Témata úspěšného vyrovnávání se s minulostí

V této otázce měli učitelé napsat, se kterou historickou událostí či érou se podle nich současná společnost již úspěšně vyrovnala. Z Grafu č. 8 je patrné, že představy učitelů o tom, se kterou historickou událostí či érou se česká společnost úspěšně vyrovnala, se různí.



Nejpočetnější byla skupina učitelů, kteří odpověděli záporně. Většina vyjádřila skepsi nad tím, že se společnost s některými tématy vůbec vyrovnat dokáže. Formulovala různé variace následujících odpovědí:

„Nedomnívám se, že se současná společnost obecně úspěšně vyrovnala s historií, spíše historii „vytěšňuje““ (učitelka, VŠ, Královehradecký kraj, Dějepis/NJ/RJ, 23 let praxe)

„Nedokážu odpovědět.“ (učitelka, ZŠ, Jihomoravský kraj, ZSV/OV, 20 let praxe)

„Za úspěšné vyrovnání - mě nic nenapadá.“ (učitelka, gymnázium, Ústecký kraj, Dějepis/ČJ, 4 roky praxe)

Menší část spíše užívala nedokonavý vid a vysvětlovala, že *vyrovnávání se s minulostí* chápe jako proces, který není časově ohraničený, respektive který může zahrnovat každou další generaci i jednotlivce. U těchto učitelů bylo běžné, že vyjádřili nejistotu nad tím, zda lze o *vyrovnání* se hovořit třeba i u témat středověkých a novověkých dějin, která jsou stabilními figurami české kulturní paměti:

„Nevím, jestli už v některém z případů, které jsem zmínil v předchozí části, lze mluvit o hotovém úspěšném vyrovnání se. Podle mě je to proces, který vždy zahrne novou generaci.“ (učitel, gymnázium, Praha, Dějepis/AJ, 6 let praxe)

„Karel IV., protože už víc jak půl tisíciletí nežije :-). A tak jsme si o něm vytvořili pěknou národní báchorku - takže jsme se vlastně nevyrovnali poctivě ani s ním. (učitelka, gymnázium, Středočeský kraj, Dějepis/ČJ, 22 let praxe)

„Těžko říci - i po zdánlivě úspěšném vyrovnání obvykle následuje po čase znovu reinterpretace a nové vyrovnávání. Některá témata překvapivě žijí i v politické současnosti stovky let (husitství, Bílá hora)... Snad se k vyrovnání blížíme v otázkách 19. století, tzv. Temna apod., ale nejsem schopen posoudit, nakolik to platí pro celou - i laickou - veřejnost.“ (učitel, ZŠ, Praha, Dějepis, 23 let praxe)

„Těžká otázka, kdykoliv jsem si pomyslel, že jest cokoliv v dějepisu vyřešeno, objevil se/zjevil se žák, který to nějak vrátil...myslím, že pokud nějaký historický problém je pro komunitu důležitý, jeho řešení není... Nejsem si jist, že musíme vyrovnávat, spíše objasňovat varianty nahlížení na určitou událost...“ (učitel, VŠ/gymnázium, Ústecký kraj, Dějepis/ČJ, 30 let praxe)

Pokud se blíže podíváme na složení této skupiny učitelů, která v zásadě vyjadřuje skepsi k možnosti *vyrovnat se s minulostí*, zjistíme, že je mezi nimi téměř polovina učitelů typu *překonávání traumatu* (44 %), třetina učitelů typů *poučení z minulosti* a *porozumět minulosti* (33 %, resp. 32 %) a čtvrtina učitelů typu *multiperspektivita* (24 %). I s přihlédnutím k nízké reprezentativnosti a také k tomu, že konkrétní vyučující může současně vykazovat znaky různých typů, můžeme formulovat hypotézu: učitelé, kteří kladou důraz na multiperspektivitu ve výuce, mají tendenci ve větší míře vnímat *vyrovnávání se s minulostí* jako proces s úspěšným koncem než ti učitelé, kteří přemýšlí o minulosti perspektivou kolektivního traumatu.

Pokud se blíže podíváme na odpovědi kladné, je třeba upozornit, že i zde učitelé drobnými jazykovými prostředky dávali najevo nejistotu, zda se *vyrovnávání s minulostí* daří zcela a bezvýhradně. Snažili se otázku individualizovat a zpochybnit kolektivní kategorii homogení české společnosti pomocí slov „možná“, „asi“ nebo „většina“ apod.

Menší skupiny učitelů tematizovaly příležitostná témata ze starších dějin, z 20. století pak 1. a 2. světovou válku, zánik Rakouska-Uherska, vznik a zánik Československé republiky (Mnichov), protektorát a holocaust (nikoliv však romský). Příčiny úspěchu podle učitelů spočívaly v časovém odstupu, který snižuje aktualizací potenciál témat, v kvalitním zpracování problematiky (odborné knihy a dokumenty, vzdělávací aktivity a publikovaná svědectví), ale také ve faktu, že už tyto události nejsou živé v komunikativní paměti:

„Středověk. Stal se součástí historického vyprávění, které už nenabízí téměř žádné konfliktní paralely se současností, a proto ho lze jen obtížně využít pro mediální či politické aktualizace nějakého tématu nebo aktivizaci obyvatel.“ (učitelka, VŠ, Praha, Dějepis/ZSV/OV, 18 let praxe)

„1. světová válka. Generace pamětníků již nežije.“ (učitelka, gymnázium/ SŠ, Liberecký kraj, 15 let praxe)

„S obdobím II. světové války a holocaustem. Jednoznačně delší časový odstup, pád komunismu s jeho přehlížením osudů některých skupin obětí nacismu a příkladně vzdělávací aktivity Památníku Terezín v 90. letech.“ (učitel, gymnázium, Moravskoslezský kraj, Dějepis/ČJ, 23 let praxe)

„Myslím, že s otázkou Holokaustu. Možnosti setkání s přeživšími, návštěvy inkriminovaných míst, nepopíratelná fakta.“ (učitelka, gymnázium/ZŠ, Ústecký kraj, Dějepis/RJ/AJ, 49 let praxe)



Desetina učitelů uvedla téma česko-německých vztahů. Odpovědi nám nicméně odhalují limity, se kterými se potýkáme, když chceme deklarace učitelů interpretovat. I když jsou jako příklady pozitivních změn ve společné česko-německé zátěži uváděny akty smíření, symbolických gest a česko-německé spolupráce, nadále je historická událost, která tragickým způsobem soužití Čechů a Němců v Českých zemích ukončila, nazývána „odsunem“ (osm učitelů) proti jedinému „vyhnání“ (srovnej předchozí otázku). Pokud bychom vycházeli z předpokladu, že k úspěšnému *vyrovnání se s minulostí* je nezbytné integrovat do stávajícího dějinného narativu přehlížené či tabuizované okamžiky, znamenalo by to v důsledku přestat hovořit o „odsunu“ či „divokém odsunu“, a začít používat termín „vyhnání“.

„Přijde mi, že „nejlepší“ situace je v otázce odsunu Němců, protože politici se v 90. letech vzájemně omluvili.“ (učitel, střední škola, Plzeňský kraj, Dějepis/ČJ, 18 let praxe)

„Zdá se mi, že na dobré cestě je otázka vyhnání Němců po válce. Pomineme-li krajní názory, tak dnes je možné a běžné mluvit jak o zločinech nacismu tak i poválečných českých zločinech. Přispěla k tomu česko-německá spolupráce na nejrůznějších úrovních, historiografické bádání a proces evropské integrace.“ (učitel, ZŠ, Praha, Dějepis/ZSV/OV, 5 let praxe)

Nabízí se v rámci dalšího ověřování výpovědí možnost zkoumat, zda učitelé, kteří téma první republiky, Mnichova a vyhnání považují za uzavřená, změní svůj postoj v reakci na názory historiků, kteří tento názor nesdílejí.<sup>775</sup>

Zatímco dějinné období po roce 1989 na své odborné zpracování teprve čeká (učitelé explicitně zmínili jako úspěšné pouze *vyrovnání se s rozdělením Československa*), čtvrtina učitelů vyjádřila přesvědčení, že se česká společnost *vyrovnala* s exponovanými tématy let 1948–1989 - 50. léty, okupací roku 1968 a normalizací. Jestliže pro období let 1918–1948 bylo úmrtí očitých svědků několikrát zmíněno jako faktor, který *vyrovnání se s minulostí* usnadnil, úspěšné *vyrovnávání se s dědictvím komunistické diktatury* si naopak učitelé bez pamětníků představovali jen výjimečně:

„Myslím, že období českosl. stalinismu (50. léta) - mediální pozornost, těžko zpochybnitelná brutalita doby, svědectví pamětníků...“ (učitel, gymnázium, Praha, Dějepis/Zeměpis, 18 let praxe)

„Mám dojem, že by takovým tématem mohly být politické procesy počátku 50. let. Vyrovnání přinášejí publikace, filmy (nemusí být nutně čistě dokumentární povahy). Když vezmu v úvahu, že vyšlo filmové zpracování Milada, tak mám dojem, že lidé na to jdou do kina, aby si tuto událost připomněli, ale nevyvolá to nevráživost vůči současným komunistům.“ (učitelka, ZŠ, Ústecký kraj, Dějepis/ZSV/OV, 6 let praxe)

„50. léta a období normalizace. Velmi otevřený přístup historiků, pamětníků, médií a ústavů, které s těmito obdobími pracují.“ (učitelka, střední škola, Jihočeský kraj, Dějepis/ŠJ, 24 let praxe)

„S rokem 1968. Dostatek dokumentů a zpracovaných materiálů. Očekávaná změna nastala po roce 1989.“ (učitelka, ZŠ, Plzeňský kraj, Dějepis/RJ, 29 let praxe)

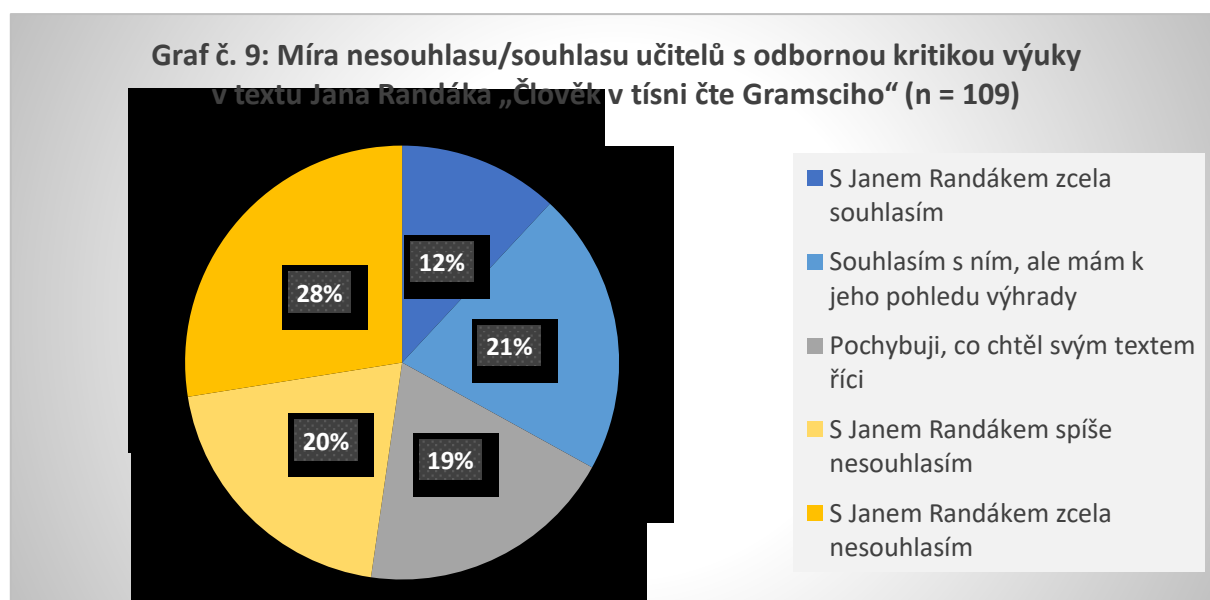
<sup>775</sup> SPURNÝ, Matěj. Trochu jiný pohled na Mnichov [online]. *Aktuálně.cz*, 20. 9. 2013 [cit. 3. 3. 2019].

Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/nazory-a-komentare/75-vyroci-mnichova-dalo-se-rozbiti-csr-zabranit/r~250fd02e21df1e383e4002590604f2e/?redirected=1477425821>

Tato nemalá skupina učitelů zajímavým způsobem svým názorem konfrontuje třikrát početnější skupinu z předchozí otázky, která je – podobně jako mnozí komentátoři v médiích – přesvědčená o tom, že se česká společnost s *komunistickým dědictvím nevyrovnala* (srovnej oddíly 2.1.2 a podkapitolu 3.5).

### 5.2.6 Jak zacházíme s minulostí ve škole: kritika antikomunismu

V této otázce měli učitelé možnost zaujmout stanovisko ke kritice antikomunismu ve vzdělávání. Z Grafu č. 9 můžeme usoudit, že interpretace textu Jana Randáka mezi učiteli nebyla jednoznačná. Osobně považuji tuto otázku za jednu z nejzajímavějších v celém dotazníku, protože nabízela učitelům možnost projektovat do odpovědí své epistemologické pojetí školní výuky. Necelá polovina učitelů argumentaci v článku odmítla, zatímco se s ní (byť s výhradami) identifikovala třetina učitelů a další pětina nedokázala po prvním přečtení smyslu textu porozumět. Doplňující otázky umožnily identifikovat mezi učiteli skupinu pedagogů, kteří dokázali s textem fundovaně polemizovat.



Osobně navrhuji text Jana Randáka interpretovat jako obavu z mediální hegemonie jednostranné interpretace minulosti, teoreticky ukotvenou ve filozofii Antonia Gramsciho. Ten hegemonii nevnímá nutně prizmatem uplatňování násilí, ale spíše prostřednictvím politické, ekonomické a kulturní manipulace, permanentně uskutečňované skrze kulturní hodnoty, normy, názory, přesvědčení, mýty a tradice: „Institute jako církev, masová média, škola či celý vzdělávací systém jsou ovládány dominantní třídou a většinou jsou také v jejím vlastnictví. Tyto instituce v praxi realizují přenos tradic a hodnot vyznávaných mocenskou elitou a patří tedy mezi nejzásadnější síly formující dominantní konsensus ve společnosti,“ parafrázuje Randák ve svém textu Gramsciho prostřednictvím slov Ivo Krška.<sup>776</sup> Ve svém textu vyjadřuje Jan

<sup>776</sup> RANDÁK, Jan. Člověk v tísní čte Gramsciho. Srovnej s KRSEK, Ivo. Hegemonie [online]. *Revue pro média. Časopis pro kritickou reflexi médií*, č. 11 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Heslar/hegemonie.htm>.

Randák názor, že učitelé ve snaze přiblížit příběhy lidí pronásledovaných komunistickým režimem upozadují příběhy dalších skupin obyvatel (selektivní přístup k dějinám) a zkreslují žákům představu toho, jak vypadal život v komunistickém Československu. Pomáhají tak zároveň ve školách prosazování politických postojů, označovaných běžně jako antikomunismus a podrobovaných v době vzniku textu odborné kritice. Randákův text má současně interpretačně nejednoznačná místa s ohledem na použitou terminologii („potenciálně nebezpečné“, „akceptování kampaně“, „propaganda“) i problematickou argumentaci, odvíjející se od rozporu mezi vnější formou prezentace vzdělávacích aktivit (jak se kampaň vyjevuje v médiích) a reálnou praxí ve školách (jak reálně probíhá v kontextu konkrétní školy a třídy).

Učitelé, kteří se s kritikou Jana Randáka ztotožnili, dostali prostor v doplňující otázce formulovat doporučení svým kolegům, jak zajistit, aby se výuka dějin komunistického Československa nestala „propagandou“ politických názorů. Vesměs učitelé uváděli potřebu usilovat o co největší objektivitu a vyváženost, zapojovat do výuky historické prameny a ponechat žákům prostor, aby o nich přemýšleli:

„Nevytěšňovat z dějin nikoho a nic, snažit se pochopit naše předky, nesoudit, nekádrovat. Nemistrovat dějiny! Odkazovat na literaturu a svědectví, snažit se naslouchat jak vítězům, tak poraženým.“ (učitel, gymnázium, Praha, Dějepis/ Zeměpis, 18 let praxe)

„Pracovat se školním historickým pramenem, využívat multiperspektivitu. Pokud žáci sami aktivně pracují, názor si utvářejí taktéž sami v opozici vůči ostatním názorům. Samozřejmě určitá „propaganda“ ve výuce vždycky bude dle hodnotového zaměření učitele, nicméně nejlepší obranou a prevencí je právě dosadit do centra výuky práci s didaktizovaným historickým pramenem. Omezit frontální způsoby výuky a diktování znamená zúžit prostor propagandě a ideologii ve výuce.“ (učitel, gymnázium, Moravskoslezský kraj, Dějepis/AJ/FJ, 4 roky praxe).

Jeden z učitelů se podělil o zkušenost s učiteli, kteří otevřeně před jinými kolegy deklarují své antikomunistické politické postoje, které se snaží předávat i svým žákům. Za podstatný problém označil nedostatečně reflektované užívání a zaměňování historických pojmů:

„V prvé řadě rozlišovat pojmy jako levice, socialismus, marxismus, komunismus, sociáldemokratismus, anarchismus, trockismus, maoismus, komunistické hnutí, komunistické strany, komunistické režimy apod. Někteří kolegové s těmito pojmy zacházejí téměř zcela libovolně, často je nesmyslně zaměňují apod. Osobně se domnívám, že větší problém tady mají kolegové s výrazně pravicovým (ať už konzervativním, nebo liberálním) viděním světa. Někteří se bohužel svým odporem k levici vůbec netají. Na jednom školení jsem zažil, jak jistý vyučující vykládal, že on učí antikomunisticky, protože tím vyvažuje vliv rodiny, jelikož v Karvině je to samý komunista.“ (učitel, gymnázium, Moravskoslezský kraj, Dějepis/ ČJ, 17 let praxe).

Každý pátý učitel měl porozumění pro autorský pohled obsažený v textu, současně k němu formuloval výhrady a upozornil na terminologické a argumentační slabiny. Zpravidla učitelé vyjádřili pochopení pro obavu z politizace výchovy, sami někteří sdíleli pocit, že je k výuce socialistického Československa přistupováno s jednostranným důrazem na negativní stránky společenského a politického vývoje („někdy to má charakter politické kampaně“,

„organizace i jednotlivci místy dělají z komunismu strašáka v primitivní argumentační rovině“). Hájili však zároveň oborová specifika svých předmětů, jejichž cílem je i hodnotová výchova, a upozornili na existenci metodických postupů, zajišťujících svobodné vztahování se žáků k hodnotám navzdory tomu, že ideál zcela vyvážené a objektivní výuky je nedosažitelný. V jednom případě byla zodpovědnost za možnost politizace výuky identifikována na straně státu a MŠMT, které rezignovaly na zajištění kvalitních pomůcek školám zdarma.

Někteří učitelé měli osobní zkušenost se vzdělávacími materiály antikomunisticky zaměřených autorů a institucí, fixujících jednoznačné hodnotové soudy (zmíněni vedle *Příběhů bezpráví* byli i Petr Blažek, Adam Drda nebo *My jsme to nevzdali*), podrobovali však s žáky kritické reflexi způsob, jakým mediálně reprezentují minulost. Další materiály vítali jako kvalitní pomůcky, které nenabízí pouze uzavřené odpovědi, ale generují otázky (např. dokumentární film o agentech StB *Nikomu jsem neublížil*).

„Předpokládám, že to spíše nedělají vědomě, ale s dobrými úmysly a v důsledku nedostatečného historického vzdělání, pochopení souvislostí a v důsledku propagandistického tlaku v dnešní společnosti, kterému není vůbec snadné odolat.“ (Učitelka, gymnázium, Zlínský kraj, Dějepis/ ČJ/ AJ, 28 let praxe)

„Obecně mi připadá, že třeba o komunismu se informuje jen negativně, není tam ten pohled i z druhé strany. Přestože podle mě tato doba byla převážně negativní, měly by se objektivně sdílet i věci, které měly na společnost pozitivní dopad. Už jsem se setkala s žáky, kteří měli postaven komunismus jako stejné zlo jako nacismus z Německa, ale tyto režimy jsou podle mě nesrovnatelné.“ (Učitelka, gymnázium, Moravskoslezský kraj, Dějepis/AJ/ FJ, 11 let praxe).

„Rozhodující je ve škole a třídě vždy učitel. Ten si vybírá z různých možností vzdělávací aktivity pro svoji třídu - měl by to dělat cíleně a promyšleně. Využívám také některých zejm. film. materiálů od Člověka v tísní, ovšem aktivně s žáky před filmem i po filmu pracuji, diskutuji, nevyužívám jejich připravených prac. listů, dělám si své - i vzhledem ke složení dané třídy.“ (Učitelka, střední škola, Plzeňský kraj, Dějepis/ RJ/ NJ, 28 let praxe)

Zajímavým způsobem rozvíjeli téma jednotliví učitelé, kteří implicitní nárok na apolitický charakter edukace obrátili proti autorovi samotnému a upozornili na paradox, že politicky ukotvený historik kritizuje, že historické vzdělávání není apolitické.

„Honza Randák, jakkoli nesporně schopný historik, zapomněl dodat, že i on své vyjádření vyslovuje z konkrétní hodnotové pozice. Jen opomněl upřesnit, jaká to je. Aniž bych ho chtěl podezírat ze sklonů k „totalitarismu“, role „renomovaného historika“ ani „učitele“ ve veřejném prostoru už nefunguje jako garance „pravdy“, což tu část veřejnosti, vychovanou v přesvědčení, že existuje „jedna pravda o dějinách“, zkrátka mate. O to víc se historikové i učitelé své názory musejí snažit formulovat srozumitelně a z jasné pozice.“ (učitel, VŠ/gymnázium/SŠ/ZŠ, Praha, Dějepis/ ČJ, 18 let praxe).

„Jeho výtku je naivní, protože předpokládá ideologicky nestranné školství. Samozřejmě, že je škola místem vyrábění konsenzu a konformity, „továrnou“ na ne-přirozenou, tedy umělou kulturní identitu. Souhlasím s jeho kritikou falešného univerzalizmu lidských práv a arogance věrozvěstů této údajně ne-ideologické ideologie. Ale jestliže prohlédl faleš, měl by nabídnout svou pravdu a nepředstírat, že on sám je apolitický.“ (učitel, gymnázium/SŠ/ZŠ, Jihočeský kraj, Dějepis, 8 let praxe)

Skupině učitelů souhlasících, i když s výhradami, byla názorově i argumentačně blízká stejně velká skupina učitelů, kteří spíše nesouhlasili. I tito učitelé upozornili na fakt, že škola nemůže být apolitická a že hodnotová výchova by se neměla zaměřovat za propagandu a předávání věrouky („o politice se ve školách mluvit musí“, „fráze, o které se dá diskutovat, snad přestává být frází“). Cíle společnosti jsou podle těchto učitelů jasně deklarované a školy se mohou svobodně rozhodnout, zda se do vzdělávacích aktivit zapojí nebo ne. V této skupině nacházíme na jedné straně učitele, kteří jednoznačně oceňují přínos Člověka v tísni, ÚSTR nebo Post Bellum pro výuku a jsou přesvědčeni, že zločiny komunismu je třeba připomínat, na druhé straně jsou tu i učitelé kritičtí ke zvolené formě připomínání:

„Souhlasím: Je třeba zločiny připomínat, když už je netrestáme. Nesouhlasím: Hloupý a naivní antikomunismus nahrává tomu, že v horším případě si můžeme novou totalitu zopakovat v jiné formě (viz Orwell, Huxley).“ (Učitel, gymnázium, Kraj Vysočina, Dějepis/ ZSV/ OV/ ČJ, 37 let praxe)

„Možná se někdy moc tlačí na pilu, já jsem stoprocentně pro iniciativy tohoto druhu, ale dokreslím historkou. Můj syn přišel ze školy po probírání normalizace tak v ráži, že se zeptal moje matky, jestli je pravda, že byla v partaji. A jestli jí není hanba. Rozplakal jí. A tehdy jsem si řekla, že je něco špatně. Učitelka to asi tak nemyslela, ale mládí má tendenci být černobílé, i když dějiny podáváte nanejvýš delikátně.“ (Učitelka, gymnázium, Středočeský kraj, Dějepis/ ČJ, 22 let praxe)

„Nemyslím si, že by se organizace Proti ztrátě paměti jevila natolik agresivně svým agitátorstvím či selektivním zacházením s dějinami jak píše autor. V jistém smyslu se jedná o nápaditou formu prezentace vlastních názorů, názorů opředených ale o pravdu a obavu ze ztráty vlastní paměti.“ (Učitel, ZŠ, Středočeský kraj, Dějepis/ VV, 12 let praxe)

„V konkurenci různých „propagand“ je vždy prostor pro hledání, je možné, že počínání ČvT je agitační podnik (otázkou je, není-li to klíčový rys výuky a výchovy samotné), ale je to výchozí materiál, který se ve většině případů střetává se školní realitou (a ta by měla být multiperspektivní, komunikativní, rozmanitá...). Na druhou stranu, většina zdrojů - textů, pamětníků ČvT může pracovat s určitou morální převahou (škoda jen, že někdy jen s ní).“ (Učitel, VŠ/gymnázium, Ústecký kraj, Dějepis/ ČJ, 30 let praxe)

Relativně (nikoliv však výrazně) nejpočetnější skupinu tvořili ti učitelé, kteří kritiku Jana Randáka zcela odmítli. V doplňující otázce dostal každý možnost si představit, že Jan Randák nebo rodič vznesl podobnou kritiku proti konkrétní škole, a učitel by měl na tuto hypotetickou situaci reagovat. Otázku jsem záměrně formuloval konfrontačně, abych simuloval situaci učitelů postavených do pozice, kdy mají obhajovat svou profesi a legitimitu výuky soudobých dějin. Na stejnou otázku byli v dotazníku přesměrováni také ti, kteří zvolili možnost „Pochybují, co chtěl svým textem říci“ a přečetli si mou autorskou interpretaci.

Ve vzorku jsem identifikoval dvě dominující argumentační strategie. První a méně častá se zaměřila na obhajobu metodického přístupu, který měl Randák mylně označovat „propagandou“ či „agitací“. Tito učitelé kladli důraz na otevřený charakter poznávání, kritický přístup k minulosti a svobodnou diskuzi („nepodsouvám žákům jeden konkrétní výklad“, „vždy dochází k diskuzi, která je vedena svobodně“), odkazovali se na odborné autority („jedná se

pouze o jeden prvek komplexní výuky dějepisu opřený o seriózní výzkumy a závěry historiků“) a argumentovali vlastní praxí, se kterou Randák nemohl být obeznámen:

„Záleží na učitelích, koho si do školy pozvou. My jsme za 10 let měli hosty nejrozumnější, kteří nevzpomínali jen na jeden úsek svého života, ale průběžně na celý svůj život. Byli mezi nimi bývalí komunisté (např. Bohumil Řeřicha), vězni političtí, přeživší holocaustu, exulanti, perzekuovaní, účastníci listopadových událostí 1989... Nerozumím, jaké propagandě by takto pestrý vzorek lidí měl posloužit?“ (učitelka, gymnázium/ZŠ, Ústecký kraj, Dějepis/ČJ, 19 let praxe)

„Je potřeba, aby měly možnost mluvit všechny strany. To je velká výhoda současnosti. V době, o které se vede debata, tomu tak bohužel nebylo.“ (Učitelka, střední škola, Kraj Vysočina, Dějepis/ČJ, 26 let praxe)

„V době, kdy studenti dostávají od učitelů množství pramenů, podkladů, kdy zcela svobodně mohou vyhledávat zdroje sami a konfrontovat je se školním dějepisem a vést s učitelem polemiku, je tento argument pro mne nepřijatelný.“ (učitel, gymnázium, Moravskoslezský kraj, Dějepis/ČJ, 23 let praxe)

Tuto strategii, ukotvenou v metodickém principu vyváženého přístupu k minulosti, doplnili další učitelé hodnotově ukotvenou argumentací, která měla různou hloubku zpracování. Najdeme mezi nimi výroky, které odmítaly relativizaci hodnotového rámce současné výuky dějepisu (předmětem vymezení byla například Randákova formulace „fráze o demokracii, lidskosti a obětech“):

„Je zásadní rozdíl mezi obranou demokracie (a jejích základních principů) a konkrétní a aktuální politickou situací. Obrana liberální demokracie je obhajobou základního étosu naší civilizace, nikoli jednoduchou politickou indoktrinací.“ (učitel, gymnázium/SŠ, Praha, Dějepis/ ZSV/ OV, 15 let praxe)

U dalších učitelů bylo ve výpovědích možné identifikovat stabilní interpretační rámec předlistopadového režimu („zločinný režim“), propojený navíc s narativem kulturního traumatu nebo komemorativním apelem. Kritiku Jana Randáka patrně vnímali tyto učitelé jako pokus tuto interpretaci nepřipustně relativizovat, někteří ostatně zmínili obecně sdílenou zkušenost manipulace s historií, typickou pro komunistický výklad dějin (např. politické procesy). Reagovali tedy obranou a zdůrazněním morální oprávněnosti antikomunismu ve výuce:

„Je potřeba připomínat historii, aby se neopakovaly stejné hrůzy.“ (učitel, ZŠ, Jihočeský kraj, Dějepis/ ČJ, 30 let praxe)

„Kdyby se o Miladě Horákové mluvilo již dříve (tedy nepřekrcovala se fakta, příčiny a důsledky samotných pol. procesů), nemuseli bychom dnes toto připomínat, protože by to bylo samozřejmé.“ (učitelka, ZŠ, Vysočina, Dějepis/ ČJ, 29 let praxe)

„Národ, který nechce znát svou minulost, na to doplatí v budoucnosti.“ (učitelka, ZŠ, Vysočina, Dějepis/ ČJ, 22 let praxe)

Aniž by Randák nabízel postup, jak (respektive prostřednictvím jaké perspektivy) předpokládanou hegemonii antikomunismu narušit, někteří učitelé z jeho slov vyvodili, že hájí historickou paměť blíže nedefinované většinové společnosti, „šedé zóny“. Přiklání se k názoru, že důvodem reakce mohl být v některých případech silný důraz na hodnotovou a identitotvornou funkci dějepisné výuky (utváření pozitivních vzorů, hrdinství, výchova kriticky

myslicího občana). Setkáváme se však s paradoxní situací, kdy učitelé svou volbou otázky odmítají obvinění ze selektivního přístupu k minulosti, současně lze z jejich výpovědí vysledovat, že historický význam omezují na negativní rysy („komunistické zločiny a hrůzy“). Zdá se, že jejich představy jsou v logickém rozporu. Bližší zkoumání například formou hloubkových rozhovorů by mohlo objasnit, zda rozpor sami připouštějí a jak s ním nakládají.

„Vyhrazení se vůči totalitnímu režimu není politická kampaň. Ačkoli se mohla mít většina společnosti dobře, čím byly jejich klid a blaho vykoupeny? Svobodou lidí, kteří do systému nezapadali. Takové příběhy je třeba neustále připomínat, neboť nechci vychovat kolečka do soukolí, ale uvažující lidi.“ (Učitel, ZŠ, Ústecký kraj, Dějepis/ ČJ, 7 let praxe)

„Pravděpodobně, že minulost nelze uzavřít, je třeba mluvit o tom, co se dělo a je nutné připomínat příběhy lidí, kteří byli stateční. Statečnost bychom neměli pomíjet a já vidím všechny perzekvované jako statečné. Stáli proti zlu, proti přesile a dokázali vzdorovat. Chci ve škole ukazovat pozitivní vzory, tedy hrdiny. Ne nuly, ty, z jejichž činů se žáci nemohou ničemu naučit.“ (Učitelka, střední škola, Praha, Dějepis/ ČJ, 16 let praxe)

Nedorozumění, které je patrné také z následujících dvou příspěvků a pramení z odlišných epistemologických pozic historika a konkrétních vyučujících, může vyústit v závěr, že se Jan Randák s minulostí nevyrovnal, respektive že by svými názory mohl prospět ruské dezinformační kampani:

„Odhalování minulosti, která byla zamlčována, není propagandou. Pan Randák by mohl své názory publikovat v soudobém Rusku, jistě by měl úspěch.“ (učitelka, SŠ, Jihomoravský kraj, Dějepis/ ČJ, 29 let praxe)

„Že učením o zločinech komunismu, o kterých se obecně stále ví velmi málo, nepopírám, že většina obyvatelstva žila v šedé zóně, v níž nevěděla, co se děje. Stejně jako běžní Němci nevěděli o koncentracích, které pravděpodobně rodič popírat nebude (protože to je přeci nacistická historie, s tou nemá nic společného). Pokud to někomu vadí a vnímá učení se o hrůzách komunismu jako agitaci, pak to právě vypovídá o tom, že s historií této doby není vyrovnán... Znamenalo by to si přiznat, že se sám či jeho rodiče a prarodiče na dané věci nevědomě podíleli. Ať už přímo volbou v roce 1946, nebo prostě tolerováním násilí a nespravedlnosti kolem sebe. A to není příjemné...“ (Učitelka, ZŠ, Středočeský kraj, Dějepis/ ČJ/ Hudební výchova, 4 roky praxe)

Randák nicméně nepožaduje, aby se o zločinech komunismu ve školách mlčelo. Kritizoval formu konkrétní vzdělávací iniciativy, která má podle jeho názoru potenciál politizovat vzdělávání. Reakce učitelů dokládají, že nezohlednil komplexní povahu vyučovací praxe, neodlišil dostatečně mediální formu od obsahu. A také psal svůj text v rámci diskurzu kritiky antikomunismu, který byl srozumitelný pro čtenářskou komunitu *Deníku referendum* v roce 2014, s ohledem na síť dalších textů, na jejichž pozadí svou kritiku formuloval.<sup>777</sup> Tento diskurz nicméně nemusel být srozumitelný učitelům, kteří se v jeho pravidlech neorientovali.

O tom, jak čtení textu v roce 2018 může ovlivnit změněný celospolečenský kontext, jsem se ostatně přesvědčil, když se na mě s kritickým komentářem obrátil Karel Strachota,

---

<sup>777</sup> Intertextuální síť lze rekonstruovat z nabídky Související, která provází Randákův text. Srovnej SLAČÁLEK, Ondřej. Český antikomunismus jako pokus o obnovu hegemonie.

ředitel programu *Jeden svět na školách – Příběhy bezpráví*, kterému odkaz na dotazník přeposlal jeden z pedagogů. Karel Strachota si zařazení textu do dotazníku vyložil jako snahu poškodit značku projektu a implicitně mě zařadil mezi skupinu těch, kteří útočí na neziskové organizace. Mou otázku přirovnal k situaci, kdy se lidé měli v roce 1977 připojit k Antichartě. Karel Strachota nerozporoval v emailech, které jsme si vyměnili, teoretický rámec kritiky (jak se utváří hegemonie antikomunistické politiky paměti), soustředil se pouze na zopakování intence iniciativy *Proti ztrátě paměti* a vyvracel informaci, kterou považoval v Randákově textu za zkreslenou (například, že se kampaň měla odehrávat na školách).<sup>778</sup> V situaci, kdy se dlouhodobě právě organizace Člověk v tísni potýká s politicky motivovanou kritikou vzdělávacích aktivit i rozvojových programů (srovnej podkapitola 3.5 a 3.6), přičemž v roce 2016 byla jedním z cílů dezinformační kampaně proti neziskovému sektoru, ke které přispěly mj. i výroky ústavních činitelů,<sup>779</sup> mohl být pokus o odborné zkoumání role neziskových organizací ve vzdělávání interpretován v kontextu proměněné politické konstelace a fenoménu fake news jako nepřijatelná dezinformační aktivita.<sup>780</sup>

### 5.2.7 Dějepis a rodinná paměť

V úvodní studii jsme doložili, že v rámci vyjednávání veřejného konsenzu nad podobou školního dějepisu v uplynulých dvou dekadách byla v médiích zpochybněna také odbornost učitelů a vzdělávacích aktérů (srovnej podkapitola 3.5, 3.6 a 3.7). Kritika může být vysvětlitelná generační zkušeností s ideologizací výuky před rokem 1989, ale také odlišnými názory na standardy metody orální historie, která má potenciál rozvíjet pedagogický konstruktivismus. Ten předpokládá, že žáci budou aktivní při poznávání minulosti a budou zapojovat i vlastní představy a zkušenosti, například rodinné vzpomínky.

Čeští učitelé ve výzkumech výuky deklarují, že rodinné vzpomínky jsou důležitým zdrojem historického vědomí žáků. Jen menšina z nich je však preferuje jako informační zdroj o minulosti a zapojuje pravidelně do výuky. Důvodem může být pocíťovaná „nevěrohodnost“ vyprávění rodičů a prarodičů jako historického pramene a obava z kontroverze, vyvolané střetáváním různých hodnocení. Svou roli nicméně může hrát i nedocnění historického významu vzpomínky „obyčejného“ rodinného pamětníka. Ostatně tým historiků a publicistů z neziskové společnosti Post Bellum, dokumentujících od přelomu tisíciletí vymírající „paměť národa“, vybírá do největšího českého mediálního archivu vzpomínek zejména příběhy reprezentující hrdinství v časech nesvobody. Běžný pamětník je do databáze zařazen za předpokladu, že byl svědkem výjimečné historické události. Nedůvěru k rodinnému vyprávění

<sup>778</sup> E-mailová komunikace s Karlem Strachotou [online], 28. 6. 2018. Mou nabídku, aby mi zaslal svou autorskou interpretaci textu Jana Randáka, odmítl s odůvodněním, že je to „škoda času“.

<sup>779</sup> Například prezident Miloš Zeman přirovnal neziskovky k „pijavícím“ na státním rozpočtu, reakcí byla různá prohlášení na podporu neziskového sektoru, mj. *Prohlášení Rady vlády pro nestátní neziskové organizace ze dne 9. 6. 2016*.

<sup>780</sup> Jen pro úplnost doplním, že mým cílem samozřejmě nebylo poškodit organizaci Člověk v tísni. Otázkou jsem chtěl vytvořit učitelům prostor komentovat, do jaké míry s tezemi Jana Randáka souhlasí nebo nesouhlasí, do jaké míry chtějí přistoupit na hru, že občanská společnost výuku na školách politizuje. Srovnatelný text, který by učitele zapojené do dotazníku mohl mobilizovat k tomu, aby obhájili odbornost své profese a hodnotové ukotvení své výuky, k dispozici nebyl. Jsem členem Klubu přátel Člověka v tísni a pravidelně přispívám na humanitární činnost a rozvojové projekty této organizace.



vyjadřovali v médiích i spolupracovníci projektu *Příběhy bezpráví*, který se také primárně zaměřuje na dokumentaci a popularizaci příběhů významných účastníků protikomunistické opozice nebo obětí represe. V rámci své dlouholeté činnosti v Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů mám naproti tomu s využitím rodinných vzpomínek „obyčejných“ rodinných pamětníků pozitivní zkušenost. Od roku 2008 se více jak 800 žáků základních a středních škol zapojilo do projektu *Velké a malé příběhy moderních dějin*, ve kterém si povídali se členy své rodiny. Publikace, kterou jsme společně s Hanou Havlůjovou a dalšími učiteli na základě výzkumu připravili, byla pokusem praxi využívání rodinných vzpomínek ve výuce odborně reflektovat.<sup>781</sup>

Následující otázka navazuje na zmíněný výzkum z let 2012–2014, ze kterého jsem mimochodem použil i text vzpomínky, kterou měli učitelé okomentovat. Cílem bylo identifikovat v odpovědích učitelů různé metodické přístupy, které jsem vztáhnul k pojetí kontroverzní výuky popsané v zahraniční odborné literatuře<sup>782</sup>. Následující Tabulka č. 7 nabízí typologii zapojení kontroverze do výuky (sloupec vpravo), podle které byly operacionalizovány možnosti odpovědí u otázky (sloupec vlevo). Ideální typizace budou ověřovány v dialogu s výsledky dotazníku.

**Tabulka č. 7: Pracovní typologie zapojení kontroverze do výuky (sloupec vpravo), podle které byly operacionalizovány možnosti odpovědí u otázky č. 8 (sloupec vlevo).**

Odpověď	Rozvedení typologie zapojení kontroverze do výuky v návaznosti na A. McCullyho a konstruktivistickou pedagogiku ukotvenou v principu multiperspektivity
Takový úkol ani otázku bych žákům nezařadil(a). Pouštíme se na „tenký led“, obával(a) bych se diskuze, ve které bychom se nedobrali jednoznačného závěru.	Učitel, který se obává kontroverzní témata do výuky zahrnout, může mít strach nebo obavy; současně ale reflektuje, že rodinná paměť je vlivný zdroj poznání a emocionální identifikace s minulostí; v McCullyho typologii je mu nejbližší tzv. avoider
Na komunistické Československo bychom rozhodně neměli vzpomínat s nostalgií. Seznámil(a) bych žáka s autentickými osudy lidí, pronásledovaných totalitním režimem, kteří dokážou pravdivě přiblížit zločinnou podstatu komunistického režimu. Jejich příběhy by si měl především pamatovat.	Učitel, který kontroverzní téma do výuky zahrnuje, ale zároveň klade důraz na to, aby hodnocení, se kterým se z nějakého důvodu neidentifikuje, přeznačil zkušeností a historickým významem jiných pamětnických skupin. Jeho pojetí multiperspektivity má tedy limity, může pociťovat obavy z relativizace hodnot, které mohou být zpochybněny odlišným názorem. Takto interpretuji McCullyho typ tzv. container.
Podstatné je, abych odučil(a), co je v učebnici, respektive plánu výuky. Co se	Učitel, který kontroverzní téma explicitně nevyloučí, ale odmítá ho podrobit reflexi a aktualizaci; neprojevuje

<sup>781</sup> Tuto problematiku detailně rozebíráme zejména v kapitolách 1 a 2 publikace HAVLŮJOVÁ, Hana – NÁJBERT, Jaroslav. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, s. 9–47.

<sup>782</sup> Vycházím v první řadě z typologie irského didaktika Alana McCullyho. KITSON, Alison – McCULLY, Alan. Avoiding, Containing and Risk-Taking in the History Classroom. *Teaching History*. 2005, č. 120, s. 32–37.

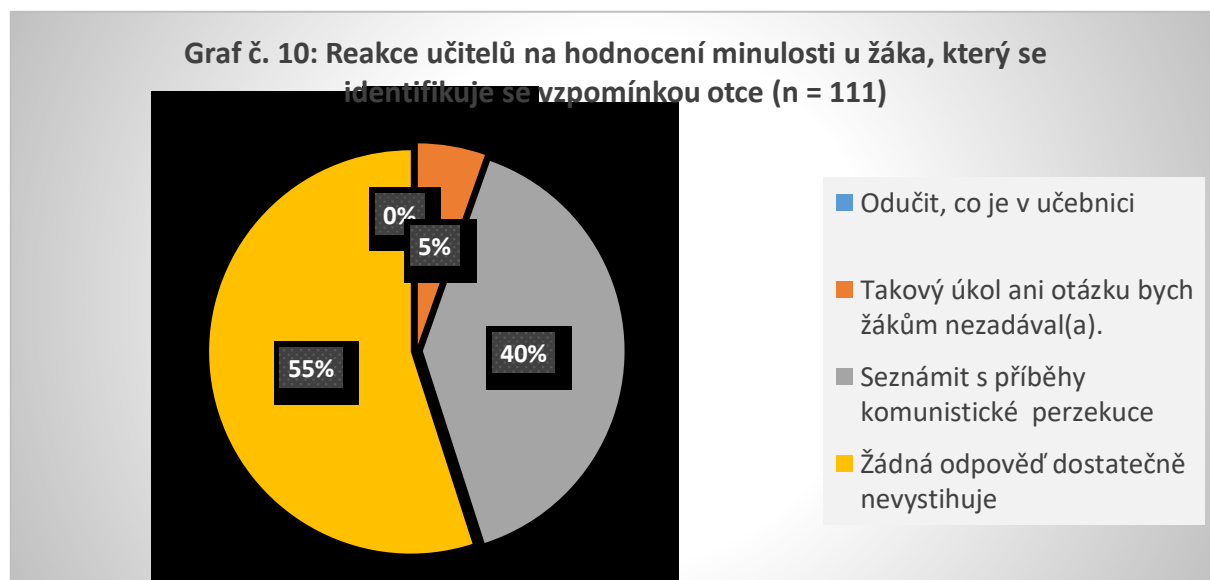
vypráví v rodinách, pro mě není podstatné.	odborný zájem o historické vědomí žáků; takto v otázce interpretuji McCullyho typ tzv. avoider.
Žádná odpověď dostatečně nevystihuje, jak bych na situaci reagoval(a)	Učitel odmítá nabízené možnosti, protože má odlišný metodický přístup; lze předpokládat, že povede žáka k tomu, aby nacházel smysl současného stavu věcí i prostřednictvím zkoumání různých interpretací; v McCullyho pojetí ho můžeme identifikovat jako tzv. risk-taker.

Různé definice kontroverzních nebo citlivých otázek zdůrazňují různé kognitivní a afektivní aspekty situace, kdy určitá komunita prošla složitým historickým vývojem charakterizovaným traumatickými událostmi jako je občanská válka, diktatura nebo terorismus. I českou společnost lze definovat jako postkonfliktní „vnitřně rozdělené společenství“, i když v současnosti, třicet let od politických změn roku 1989, vykazuje česká společnost zajisté jiné znaky postkonfliktního stavu než například společnosti ve Rwandě, zemi bývalé Jugoslávie či Severním Irsku, kde docházelo k masovému etnickému a náboženskému násilí. Pro účely této otázky tedy navrhuji pojímat kontroverzi ve výuce spíše v definici Sharon McDonald nebo Britská asociace historiků: jedná se o situaci, kdy názory prezentované v rámci školního dějepisu (nebo učebnice) se mohou odlišovat od rodinné historie žáka a historie jeho komunity, a vyvolávat negativní emoční (ne nutně traumatizující) reakce u žáků i učitelů.<sup>783</sup> Detailně se pojetí kontroverze ve výuce věnuje v češtině například práce Roberta Stradlinga nebo studie Jiřího Mareše v časopise *Historie – otázky – problémy*.<sup>784</sup>

<sup>783</sup> SMITH, Alan – PRINT, Murray. Editorial. *Cambridge Journal of Education*. 2003, č. 33, s. 3. Citováno dle MAREŠ, Jiří. Etická dilemata učitelů dějepisu aneb jak vyučovat o kontroverzních obdobích dějin? *Historie – otázky – problémy? Etika historikova/ historického soudu*, 2017, č. 2, s. 36–56, zde s. 42. Srovnej MACDONALD, Sharon. *Memorylands. Heritage and Identity in Europe Today*. Londn, New York: Routledge, 2013, s. 62–63. *Teaching emotive and controversial history. A Report from The Historical Association on the Challenges and Opportunities for Teaching Emotive and Controversial History* 3-19. United Kingdom: Historical Association, s. 4. Text dostupný z file:///C:/Users/jaroslav.najbert/Downloads/Teach\_report.pdf [cit. 3. 3. 2019].

<sup>784</sup> MAREŠ, Jiří. Etická dilemata učitelů dějepisu.

Odpovědi přibližuje následující Graf č. 10, ze kterého je patrné, že více než polovina učitelů (n = 66) nevyhovoval ani jeden ze tří nabízených metodických přístupů, o něco méně početnější skupina (n = 44) zvolila druhou možnost, pouze jednotlivci (n = 6) vyjádřili otevřeně obavy ze zapojení rodinných vzpomínek do výuky. V kategorii učitelů, kteří o zapojení rodinných vzpomínek neuvažují, nenacházíme nikoho.



Z oborově didaktického i výchovného hlediska mají kontroverzní témata potenciál pomáhat žákům osvojit si poučený epistemologický postoj a překonat přirozený „naivní realismus“ a „relativismus“. Relativizace minulosti, paradoxně, neústí v osvojení multiperspektivity. Dle amerických didaktiků Bruce van Sledrighta nebo Jeffreyho Nokese žáci vytváří zjednodušené představy o historických událostech. Interpretace minulosti zaměřují za minulost jako takovou, odlišné pohledy odmítají jako „nepravdivé“, případně pod tlakem rozporujících si informací dochází ke zjednodušenému závěru, že „každý má svou pravdu“.<sup>785</sup> Poučený epistemologický postoj, který spočívá ve vědomí, že historické interpretace je možné kvalitativně odlišit a klasifikovat na základě kritérií, která si stanovíme, je pak znakem rozvinutého historického myšlení, které další americký didaktik Samuel Wineburg považuje za „nepřirozené“. Jak přesvědčivě dokládají srovnávací studie Sama Wineburga nebo Matthiase Martense, cílem školního dějepisu je žáky takový způsob myšlení postupně naučit.<sup>786</sup>

Denisa Labischová, která zapojení kontroverzních témat věnovala otázky ve svém výzkumu, upozorňuje na to, že jejich opomíjení ve školní výuce dějepisu přispívá ke vzniku historických mýtů a nevhodných stereotypů v uvažování o historických událostech. K tomu

<sup>785</sup> NOKES, Jeffery. *Building Students' Historical Literacies*, s. 55–62. VANSLEDRIGHT, Bruce. *The Challenge of Rethinking History Education*, s. 64–67.

<sup>786</sup> WINEBURG, Samuel. *Historical Thinking*. MARTENS, Matthias. Understanding the Nature of History. Students' Tacit Epistemology in Dealing With Conflicting Historical Narratives. In: CHAPMAN, Arthur – WILSCHUT, Arie (edd.) *Joined-up History. New Directions in History Education Research*. Charlotte, 2015, s. 211–230.

nicméně přispívá i jejich jednostranné hodnocení ze strany učitelů, které se omezuje pouze na jeden úhel pohledu.<sup>787</sup>

Učitelů, u kterých lze podle jejich odpovědi předpokládat, že se využívání rodinných vzpomínek ve výuce vyhýbají a které McCully nazývá „avoider“, se nachází ve zkoumaném vzorku jen šest. Tuto situaci lze vysvětlit složením výzkumného souboru, ve kterém jsou učitelé s větší profesní sebejistotou, kteří se s tématem využití rodinných vzpomínek mohli setkat na vzdělávacím semináři, nebo se mu běžně věnují ve své praxi. Výzkum se nicméně neptal na to, zda učitelé rodinné vzpomínky preferují, nemůžeme tedy s jistotou říci, zda procento učitelů, kteří ve skutečnosti rodinnou paměť nezohledňují, není ve vzorku výrazně větší. Pro srovnání uvádím, že výzkum Denisy Labischové a Blaženy Gracové poukázal na fakt, že téměř 80 % z šesti set respondentů, stávajících či budoucích pedagogů, nezařadilo rodinnou paměť mezi preferované informační zdroje o minulosti.<sup>788</sup>

Závažným zjištěním pro kvantifikaci jednotlivých metodických přístupů zkoumaných učitelů je skutečnost, že někteří učitelé, kteří využili možnosti svou volbu uzavřené otázky okomentovat, se vyjádřili odlišně, než jsem předpokládal. Zpochybnili tím způsob operacionalizace teoretických konstruktů do konkrétních „ideálně typických“ odpovědí.

Například ve skupině šesti učitelů preferujících první odpověď, ve které prohlásili, že by žákům úkol zkoumat rodinné vzpomínky nezařadili a otázku zhodnocující život v letech normalizace nepokládali z obavy z vývoje následné diskuze, najdeme i vyučující, která současně doplnila, že by výpověď použila jako jednu z více modelových vedle výpovědí lidí, kteří zažili různé formy perzekuce komunistického režimu. Následně projevila velmi dobrou znalost odborné diskuze na téma normalizace, když vyjmenovala Miroslava Vaňka, Michala Pullmanna, Jiřího Knapíka a Martina France a další jako autory, jejichž podněty ve výuce využívá.

Možnosti okomentovat svou odpověď nevyužilo 18 učitelů, což znemožňuje ověření jejich odpovědí a ztěžuje relevantní kvantifikaci. Ve zbylých detailních odpovědích lze nicméně jednotlivé typy učitelů identifikovat.

Domnívám se, že tato otázka může mít potenciál vypovídat nejen o konkrétní situaci (učitel komentuje názor žáka), ale otevírá některé problémy konstrukce dějepisného vyprávění o čtyřicetileté vládě diktatury komunistické strany.

Předpokládal jsem, že učitelé se volbou druhé možnosti zařadí do skupiny, kterou bychom v analogii k práci Tomáše Jirsáka<sup>789</sup> mohli označit jako „strážci antikomunistické paměti“. Společenskou roli této skupiny učitelů i úskalí jejich perspektivy dobře vystihla jedna vyučující v závěrečném komentáři k dotazníku, když pravila:

---

<sup>787</sup> LABISCHOVÁ, Denisa. Klíčové momenty a kontroverzní události poválečné historie v historickém vědomí žáků, studentů a učitelů (výsledky empirického výzkumu). In: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Řada společenských věd* 25. 2011, č. 1, s. 9–25.

<sup>788</sup> LABISCHOVÁ, Denisa. Rodinná paměť v historickém vědomí (Perspektivou oborově didaktického výzkumu). In: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd*. 2013, č. 1, s. 177–183.

<sup>789</sup> JIRSÁK, Jan. *Strážci paměti. Sociální konstrukce minulosti v popřevratovém Česku*. Pardubice, 2014. Diplomová práce, Katedra sociálních věd, Fakulta filozofická, Univerzita Pardubice. Vedoucí práce Tomášek Samek.

„Děkuji za otevření tohoto tématu a výzkum. Napadá mě ještě jedna věc. Setkávám se s tím, že učitelé mají strach, že pokud totalitní režimy ve výuce rovnou neodsoudí jako špatné, riskují tím, že žáci k nim budou tíhnout. Vnímám tu strach z toho, že pokud režim nebude dostatečně odsouzen jako špatný, mohl by se vrátit a nevnímají přitom, že tímto přístupem mohou v dětech formovat extremistické smýšlení.“ (učitelka, ZŠ, Jihomoravský kraj, Dějepis/NJ, 1 rok praxe)

Myslím, že slovo „strach“ by bylo vhodnější nahradit spojením „obava o hodnotové směřování mladé generace“. Tato obava, a nepředjímám, do jaké míry ji učitelé dokážou nebo nedokážou reflektovat, je jeden z podstatných motivů toho, jak v hodinách minulost interpretují a do jaké míry vytvářejí podmínky pro to, aby interpretace mohly být ve třídě pluralitní. „Extremistické myšlení“, o kterém se paní učitelka zmiňuje, pak v důsledku neznamena nenávistné, ale spíše netolerantní, exkluzivní (ve smyslu opak inkluзивního), nepřipouštějící možnost alternativ.

Odborná polemika uplynulé dekády, v rámci které je veden spor o užitečnosti konceptů totalitarismu (slovy Michala Pullmanna „totalitně-historické vyprávění“), „socialistické diktatury“ nebo „dějin každodennosti“<sup>790</sup> je, domnívám se, inspirativní reflektovat i v pojetí historického vzdělávání. Historický výklad vystavěný na binárním vnímání minulosti (demokracie vs. totalita, režim vs. společnost, život v pravdě vs. život ve lži), zdůrazňující mocenský a represivní rozměr normalizačního režimu, se neprosadil v 90. letech pouze v české historiografii a politickém diskurzu, ale do značné míry dominuje i vzdělávacím materiálům a učebnicím. Totalitně-historický interpretační rámec je nicméně od přelomu tisíciletí významně doplňován a zároveň i narušován obrazy ze socialistické každodennosti, které mají původ v rodinných vzpomínkách, seriálové a filmové tvorbě i nostalgických módních vlnách. Jedná se o významnou diskuzi nejen v tuzemské historiografii, ale i v zahraničí. Hlavní specifikum české (či širěji středoevropské) debaty spočívá v tom, že zatímco v západní odborné diskuzi byl koncept totalitarismu už v 70. a 80. letech opouštěn a nahrazován výzkumem každodennosti a dobových mentalit, v českém prostředí se teorie spíše intuitivně prosadila v okruhu disidentů a historiků postižených normalizací, kteří ji po roce 1989 pomáhali prosadit do historiografických prací i vzdělávacích materiálů.<sup>791</sup>

Vzpomínka pamětníka, ke které měli učitelé zaujmout postoj, narušení tohoto totalitně-historického interpretačního rámce ilustruje. Nezpochybňuje existenci represe, nenajdeme v ní žádný nereálný historický fakt. Klade nicméně při hodnocení důraz na jiné aspekty života.

Téměř nic nevíme o tom, jak učitelé reagují na diskusi o ambivalentních interpretacích zejména období 70. a 80. let, jež aktualizuje otázka, zda se žilo „obyčejným lidem“ lépe před rokem 1989, nebo po něm? Zůstává totalitně-historický rámec interpretace hegemonní, nebo jsou učitelé otevření i dalším konceptům?

V odpovědi jsem záměrně užíval slova, která podle mého názoru mohou indikovat preferenci uzavřené historické interpretace – „totalitní režim“, skupinová paměť

<sup>790</sup> Polemice se věnuji v oddíle 2.1.3, odkazuji na literatury a autory tamtéž.

<sup>791</sup> MERVART, Jan. Rozdílnost pohledů na československou normalizaci, s. 40–80, zejména závěrečné Postscriptum. NAJBERT, Jaroslav. Dějepisné narativy normalizace v učebnicích.

pronásledovaných, která dokáže „pravdivě“ přiblížit „zločinnou podstatu“ režimu, zatímco pamětník, který jednoznačně neodsoudí předlistopadový režim, je zhodnocen jako někdo, kdo vzpomíná s „nostalgii“, tedy méně pravdivě.

Po analýze odpovědí nemohu s jistotou říci, do jaké míry učitelé tvrzení „totalitní komunistický režim byl zločinný“ vnímali jako konstatování historického faktu, nebo jako interpretaci, užívající termíny „totalitní“, „komunistický“ i „zločinný“. Část učitelů svůj odmítavý postoj k pamětníkově perspektivě vyjádřila, nebo její odlišnost vysvětlila mechanismem nostalgického vztahování k minulosti, které si negativní rozměr života idealizuje:

„Bohužel, dnes naprosto většinový názor.“ (učitelka, gymnázium, Středočeský kraj, Dějepis/ČJ, 22 let praxe)

„Toto bych žákům připomněl: Člověk vždy s nostalgií vzpomíná na dětství, a proto takto dotyčný komentuje komunistické Československo. Stejně hezky babička vzpomínala na protektorát.“ (učitel, ZŠ, Liberecký kraj, Dějepis/ČJ, 23 let praxe)

Někteří se jednoznačně přihlásili k pluralitnímu pojetí výuky a příběhy perzekuce by využili jako srovnávací prostor pro následnou diskuzi protikladných životních hodnot:

„Zároveň bych ale podnítila diskusi na téma nesvoboda, ale „pohodlíčko“ versus svoboda, zodpovědnost, ale i nejistota.“ (učitelka, gymnázium, Praha, Dějepis/ČJ, 8 let praxe)

„Důležité je v tomto případě konfrontovat tuto výpověď s jinými a vyvolat diskusi.“ (učitel, gymnázium, Moravskoslezský kraj, Dějepis/ČJ, 23 let praxe)

Významově nejednoznačná je pak většina odpovědí, ve kterých učitelé zdůraznili potřebu připomínat příběhy perzekuce a odporu, ale není zřejmé, zda by pamětníkově interpretaci přiznali historický význam a relevanci. Navzdory osobní negativní zkušenosti jsou takoví učitelé schopni dát pamětníkovi v něčem tzv. za pravdu:

„Moje rodina byla komunistickým režimem šikanována, matka nemohla učit, strýc - jazykový expert, vyjet do zahraničí, byl i vězněn za kontakty se spolužáky, účastníky západního odboje. Tyto konkrétní osudy ožívají suchou historií, ale pravdou je, že musím částečně souhlasit s pohledem otce - pisatele.“ (učitelka, gymnázium/ZŠ, Ústecký kraj, Dějepis/RJ/AJ, 49 let praxe)

„S těmito případy počítám, právě proto důrazně upozorňuji na osudy lidí stíhaných režimem, viz předchozí odpověď, podrobně probíráme Miladu Horákovou, Palacha, vše si vysvětlujeme. Opět pomáhá projekt Jeden svět na školách, Paměť národa...a jejich materiály.“ (učitelka, ZŠ, Liberecký kraj, Dějepis/ČJ, 12 let praxe)

Podle očekávání je ve skupině učitelů, kteří zvolili poslední možnost a formulovali vlastní metodický přístup, výrazné zastoupení učitelů, kteří jsou otevření tomu přiznat relevantní význam pamětníkově interpretaci a nepovažují ji za lživou či nepravdivou. Strategie a cíle jsou, zdá se, v mnoha případech vyzkoušené a propracované, volené s ohledem na vyvážené utváření historického vědomí žáků. Učitelé se v odpovědích často prezentují jako garanti žakovského vztahování se k hodnotám, jako lidé, kteří pravdu o minulosti nediktují žákům do sešitu, ale diskurzivně s nimi hodnoty důležité pro jejich život vyjednávají:

„Cíl - žák by měl přijmout, že zkušenosti mohou být různé a že na základě jedné výpovědi nemůžeme hodnotit dobu jednoznačně, paušalizovat, že rodinné historie se mohou odlišovat, což neznamena, že jejich autoři lžou, že je máme zavrhnout. Možná vést diskuzi směrem - Jak by se zkušenosti změnily, kdyby došlo k nějaké „srážce“ s tehdejšími režimem, zde možná uvést příklady. Žáci celkem úspěšně pracují s filmem Občanský průkaz. Pokud bych ihned po uvedené výpovědi zařadila ilustrativní příběh politického vězně, mohlo by to působit účelově a děti nejsou hloupé. Obdobnou situaci jsem již ve třídě řešila, vzešla z toho docela slušná diskuze, kterou jsme následně podpořili fakty, žáci si pak mohou sami udělat závěr.“ (učitelka, ZŠ, Kraj Vysočina, Dějepis/ČJ, 29 let praxe)

„Diskuse - tady jen i cesta cíl, někdo má jiné vzpomínky, život je pestrý - tady je jenom důležité diskusi ukočírovat a shrnout nějak smysluplně (třeba body pro a proti). Cílem je, aby si děti uvědomily, že není jedna univerzální pravda.“ (učitelka, ZŠ/gymnázium/SŠ, Ústecký kraj, Dějepis/ČJ, 24 let praxe)

„Pravděpodobně bych vyvolal/zorganizoval moderovanou diskusi mezi žáky, kteří by nepochybně přinesli nejrozličnější vzpomínky. Diskuse by pravděpodobně po čase zamířila do jejich vlastní současnosti, kde by se mohli vyjádřit k tomu, co na ní vnímají negativně a co pozitivně. Porovnáním s danou prací bychom mohli dojít až k seřazení obecných hodnot (svoboda, jistota,...). Žákům bych se nebál sdělit vlastní názor (ten by se blížil nulové nostalgii), ale upozornil bych je na to, že to je můj soukromý názor, nikoli daná pravda. Ostatně, příběhy popravených lidí a komunistických zločinů bychom nepochybně probírali v rámci látky, takže prostor k porovnání vznikne automaticky. Mým hlavním cílem by bylo nechat žáky znovu zažít, že pohledů na historii je mnoho a je třeba umět si utvořit názor a podložit jej argumenty. Varoval bych se toho, žákovi jeho práci napadat a názory vyvracet.“ (učitel, ZŠ, Praha, Dějepis, 23 let praxe)

Zdá se tedy, že typ učitele, který se nebojí riskovat diskuzi kontroverzních hodnocení, je zastoupen ve vzorku učitelů výrazně. V jejich pojetí není cílem dějepisného vyučování vytvořit uzavřeným narativem jednotný pohled na minulost, který musí sdílet celá třída. Ostatně zamýšleným výstupem výuky kontroverzních témat není vytvoření konsenzu, který je – jak konstatují zahraniční autoři zabývající se výukou kontroverzních a citlivých témat – v pluralitní demokratické společnosti nemožný, jako spíše učení se zvládat konflikt demokratickou, nenásilnou formou, rozvíjet techniky demokratické argumentace, které žákům umožní aktivní participaci na „společném dobrém“.<sup>792</sup>

O nemožnosti dosažení názorového konsenzu ostatně vypovídají zejména učitelé z regionů, které jsou strukturálně postižené a kde trauma ekonomické transformace po roce 1990 a nespokojenost s aktuální ekonomicko-politickou situací nelze vyřešit vyprávěním příběhů odpůrců a obětí komunistického režimu:

„S podobnými příběhy, komentáři se setkávám poměrně často, průměrně tak 2x do měsíce. Nemusím k tomu ani zadávat žádný úkol. Často žáci mluví třeba o tom, že rodiče doma říkají, že se žilo lépe, že ten, kdo nepracoval, šel do vězení za příživnictví apod. Musíte brát v úvahu lokalitu, kde učím. V takovém případě je nechám dokončit myšlenku, už jsem se naučila tvářit se neutrálně... Přidávám pak nějaký

---

<sup>792</sup> BARTON, Keith – LEVSTIKOVÁ, Linda. *Teaching History for the Common Good*, zejm. s. 25–44. BARTON, Keith – McCULLY, Alan. *Teaching Controversial Issues*. s. 14. Srovnej SYMCOX, Linda – WILSCHUT, Arie (edd.). *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (International Review of History Education). Charlotte, NC: Information Age, 2009.

kontrast k tomu, nejčastěji nějaká represivní opatření. Myslím ale, že vzhledem i k podmínkám v našem kraji, nelze počítat s tím, že i když dětem představíte všechna zvěrstva minulého režimu, můžete jimi konkurovat vzpomínkám z domova na spokojené mládí, „boty na chodbě, které by vám neukradli, lepší chování lékařů, povinnost pracovat“ apod.“ (učitelka, SŠ/ZŠ, Ústecký kraj, Dějepis/AJ/ČJ, 10 let praxe)

Budiž tedy výstupem této otázky konstatování, že zohlednění jiných než totalitně-historických rámců vzpomínání se patrně stává běžnou praxí učitelů, kteří se do výzkumu zapojili. Najdeme mezi nimi osobnosti, které se nebojí názorové konfrontace, opírají se o ústavní rámec výuky (Listina základních práv a svobod), ohleduplně přistupují k žákům a jejich rodinné identitě a přemýšlejí i nad situacemi, kdy rozlišení hranice mezi přípustnou alternativou a nepřípustnou relativizací a dezinterpretací vyžaduje promyšlenou intervenci:

„Respektuji zkušenost této rodiny (není vůbec neobvyklá), konfrontaci se zkušeností někoho jiného, komu se tak nedařilo (např. neměl práci, přestože ji režim „garantoval“ všem) bych rozhodně zařadil do výuky, ale nenutil bych žáka, aby pod tímto srovnáním měnil svůj pohled na tehdejší dobu (pokud by sám nechtěl měnit), chci aby žáci přinášeli do školy rodinnou historii, ale zároveň respektuji, že se pak pohled žáka na minulost může lišit od mého, není cílem vytvořit jednotný obraz minulosti, který musí sdílet celá třída, nebo alespoň ti, kteří chtějí být výborně hodnoceni - co pak s tatínkem, který byl členem pohotovostního pluku nebo LM? Tady bych se asi už vymezil proti, také pokud by někdo chtěl tvrdit, že doma mu říkali, že M. Horáková byla odsouzena spravedlivě, je někdy těžké odlišit, kdy jde pouze o rozdílnou zkušenost s minulostí, a kdy jde již o ideologicky podbarvené překroucení faktů, pak je jasné vymezení se proti namístě, ale jak žáka hodnotit za zaznamenání rodinné paměti, byť neodpovídá oficiálnímu výkladu? Může za to, co mu doma řekli? Teprve snahou hodnotit se pouštíme „na tenký led“. (učitel, gymnázium, Středočeský kraj, Dějepis/ČJ, 26 let praxe)

### **5.2.8 Vliv osobní, rodinné a generační zkušenosti**

Z vyhodnocení odpovědi, zkoumající vliv sociálních rámců na učitelovo pojetí výuky, vyplývá hlavní zjištění, že mezi zkoumaným vzorkem učitelů jsem nenalezl pravidelnosti, které by opravňovaly k vytváření kauzálních souvislostí mezi generační či rodinnou zkušeností učitelů a jejich metodických přístupem k výuce. Věk, rodinné prostředí a individuální historická zkušenost pochopitelně mají vliv na způsob, jakým učitelé učí. Nelze nicméně tvrdit například to, že učitelé, kteří mají ve své vlastní rodině zkušenost s perzekucí ze strany represivních složek komunistické diktatury, by se identifikovali výlučně s politickým antikomunismem a nebyli ochotní nahlížet na minulost z více úhlů pohledu.

V zásadě lze odlišit učitele, kteří sociální rámce své individuální paměti přiznávali, další, kteří je dokázali také reflektovat a zamýšleli se nad tím, jak ovlivňují výuku, a pak učitele, kteří tento vliv více či méně popírali. Naprostá většina učitelů, kteří svou odpověď rozvedli, se vztahovala ke zkušenosti let 1948–1989, výjimečně bylo zmíněno poválečné osidlování pohraničí nebo vzpomínky starších členů rodiny například na protektorát, první republiku, nebo celé 20. století:

„Prababičky a pradědečkové pocházeli z poměrně nuzných dělnických poměrů. Nikdo v odboji (ani prvním, ani druhém, ani třetím), žádné zabavené majetky, žádné politické pronásledování. Do toho



babičky a dědečkové vypravovali různé příhody z dětství, ve kterých pak celé dvacáté století vypadá docela jinak, než se píše v učebnicích (ať už vydaných dnes nebo před rokem 1989). Takže v důsledku toho asi víc rozumím tomu, proč KSČ získala poměrně značnou podporu.“ (učitel, ZŠ, Praha, Dějepis, FJ, 11 let praxe)

Sledoval jsem, zda učitelé spontánně zmínili rodinný postoj ke komunistické diktatuře. Devatenáct učitelů se podělilo o příběhy perzekuce (znárodnění, kolektivizace, bránění ve studiu, normalizační prověrky či proticírkevní perzekuce). Navzdory traumatické rodinné zkušenosti však takoví učitelé běžně projevovali snahu o vyváženou či empatickou výuku:

„Zřejmě dosti (perzekuce rodiny po roce 1948), ale snažím se tuto skutečnost držet mimo výuku. Objektivní výklad je ale v kontextu (nejen) soudobých dějin nemožný.“ (učitel, gymnázium, Praha, Dějepis/Zeměpis, 18 let praxe)

„Můj dědeček byl politickým vězněm, mí rodiče o tom do roku 89 nechtěli mluvit, potom díky žákovskému projektu byl příběh rekonstruován, naši brečeli - tak silné jsou rodinné zážitky, formují nás a my je musíme respektovat i u jiných lidí, přestože jsou třeba zcela odlišné.“ (učitelka, ZŠ, Kraj Vysočina, Dějepis/ČJ, 29 let praxe)

Naopak nepřítomnost perzekuce (politická neangažovanost, „šedá zóna“, přiznání členství člena rodiny v KSČ nebo osobní členství s SSM či pionýru) obsahuje 15 výpovědí. Učitelé se významně liší v tom, jak tuto zkušenost zpracovávají. Pro vyučující je například dětství prožité v 70. a 80. letech zdrojem neustálých reminiscencí individuálního prožívání rozporů normalizační doby. Pro jinou může být zkušenost relativně bezproblémového života impulzem k tomu, aby s žáky diskutovala o hodnotě občanské svobody i sociálních jistot. Poslední ukázka pak dokládá, že osobní zakoušení složitosti historického kontextu umožňuje vyvarovat se jednostranným soudům a současně žít třicet let života s vědomím, že svým jednáním jednotlivec přispíval socialistické diktatuře k legitimitě moci:

„V naší rodině nebyla nějaká zásadní negativní zkušenost s režimem, proto si uvědomuji tu nutnost ukázat, za jakou cenu byly vykoupeny ty výhody režimu a nadhodit otázku jestli výhody nebyly za příliš vysokou cenu (osobní či celkově společnosti).“ (učitel, gymnázium, Královehradecký kraj, Dějepis/ZSV/OV, 2 roky praxe)

„Vliv je veliký, protože jsem tzv. HUSÁKOVO DÍTĚ a celé dětství jsem prožila v době normalizace. Stále si vybavuji tu izolovanost, zaměření jen na SSSR. Jiný svět nebyl, a když náhodou kousek ukázali, tak byl úplně špatný. Vždy jsem přemýšlela o tom, jak tam ti chudáci musí žít a proč se strýc z té Austrálie raději nevrátí.“ (učitelka, ZŠ, Pardubický kraj, Dějepis/Chemie, 24 let praxe)

„Neprosazuji černobílý antikomunistický pohled. Uvědomuji si, že jsem byla součástí režimu, taky to přiznávám.“ (učitelka, ZŠ, Praha, Dějepis/ČJ, 37 let praxe)

Dalších 18 učitelů se podělilo o smíšenou zkušenost. Měli v rodině z jedné strany osoby politicky angažované i osoby opoziční či perzekuované, ať už v letech po únoru 1948, nebo v důsledku srpna 1968. Ve výpovědích několika učitelů této skupiny lze nalézt přesvědčivě formulované nároky na citlivý, chápající a individuální přístup k hodnocení minulosti, který mohou obohatit právě o rozporné životní příběhy své rodiny, které narušují dichotomické obrazy „dobra“ a „zla“:

„Jako skoro každá rodina jsme prožili tuto dobu v plném rozsahu (politický vězeň, vyškrtnutý člen KSČ, členství v SSM,...). Setkal jsem se se slušnými, ale i velmi neslušnými lidmi ve všech sociálních skupinách. Z toho vychází můj důraz na etiku každého člověka.“ (učitel, gymnázium, kraj Vysočina, Dějepis/ZSV/OV/ČJ, 37 let praxe)

„Moje rodina a blízké okolí si zažila oba extrém, tedy jak sociální jistoty spojené s režimem a díky tomu spokojený rodinný život, tak i nesvobodu v názorech a konání, kdy došlo k výsledkům a kontrolám. Snažím se proto k minulosti přistupovat s respektem a komplexně, když řeknu A, musím říct i B. Já sama bych v nesvobodném režimu nedokázala žít, ale nemyslím si, že bych tento názor měla přenášet do výuky. Mým úkolem je ukázat žákům tuto část dějin celou, takovou jaká ve skutečnosti byla, ne jim říkat, co si mají o minulosti myslet.“ (učitelka, ZŠ, Jihomoravský kraj, Dějepis/NJ, 1 rok praxe)

Dalších 26 učitelů deklarovalo, že rodinná či osobní zkušenost na jejich výuku nemá zcela nebo téměř vliv, často zmiňovali úsilí o objektivitu či nestrannost. Další zkoumání, například formou hloubkových rozhovorů, by mohlo pomoci lépe porozumět tomu, do jaké míry lze tento postoj chápat jako upřímnou snahu o to nevnučovat žákům své názory, nebo zda se jedná spíše o nedostatek upřímnosti k žákům i k sobě samým. Žádný učitel ani historik se nedokáže oprostít od sociálních rámců, které utváří jeho profesní život. Keith Barton a Alan McCully v tomto kontextu hovoří o tom, že učitel by měl rozumět mezím objektivy a racionality a když je požádán, podělit se o své názory a nepředstírat, že je objektivní. Vytváří se tím základní vztah důvěry mezi učitelem a žáky.<sup>793</sup> Transparentnost učitele se projevuje právě v situacích, kdy si je vědom vlastní politické pozice i historických okolností, které ji formovaly, v zájmu vyvažování hodnotících perspektiv je však odhodlaný svou předpojatost korigovat:

„Jak už jsem psal, vnímám se jako levicově smýšlející člověk, ale na formování mých názorů měla mnohem větší vliv devadesátá léta, než přibližně prvních 11 let mého života v komunistickém Československu. Nicméně nezapírám, že pocházím z převážně levicové rodiny a že mnozí příbuzní byli členy komunistické strany (ovšem mnozí z nich byli ze strany vyloučeni pro své postoje v roce 1968), určitě mne toto levicové prostředí ovlivnilo. Ve výuce si, jak již jsem psal, dávám pozor, abych žákům své levicové postoje nevnucoval a vystupoval spíše objektivně nebo alespoň vyváženě (někdy možná i za cenu toho, že tak občas paradoxně ve výuce upřednostním spíše „pravicový“ pohled na dějiny).“ (učitel, gymnázium, Moravskoslezský kraj, Dějepis/ČJ, 17 let praxe)

Bylo by jistě zajímavé hlouběji zkoumat, do jaké míry jsou ochotní svou předpojatost korigovat učitelé, kteří se identifikovali s antikomunismem – buď tento termín sami užili, nebo vyjádřili otevřeně svůj kritický postoj ke komunistům nebo komunismu. Jejich průměrný věk byl 46 let, takže bychom mohli říci, že dorůstali a vytvářeli si názor v době 70. a 80. let a jejich generačním zážitkem (i když ne explicitně zmíněným) byla Sametová revoluce roku 1989:

„Dědeček přišel o velké polnosti a statek na Mladoboleslavsku, byl zavřen, nucen se vystěhovat, maminka nemohla studovat, takže nepatřím k těm, kdo komunisty chválí nebo tolerují.“ (učitel, ZŠ, Liberecký kraj, Dějepis/ČJ, 23 let praxe)

---

<sup>793</sup> BARTON, Keith – McCULLY, Alan. Teaching Controversial Issues. s. 15.

„Byli jsme poklidná středostavovská rodinka. Nezlobili jsme, takže jsme taky žili v poklidu. Já se na komunisty pořádně naštvála na konci gymplu a dál při studiu na vysoké.“ (učitelka, gymnázium, Středočeský kraj, Dějepis/ČJ, 22 let praxe)

„Asi se moc netajím tím, že komunismus nemám ráda (znárodnění, otec ve vězení).“ (učitelka, ZŠ/gymnázium/SS, Ústecký kraj, Dějepis/ČJ, 24 let praxe)

Do stejné věkové kategorie patří i učitelka, která se jako jedna z mála pokusila zobecnit osobní zkušenost na celou generaci, které se v 90. letech otevřel prostor pro reflexi rodinných traumat, způsobených generačně odlišnými etickými dilematy a životními výzvami života v diktatuře. Přerušování rodinné tradice a nedostatek komunikace v rodině, způsobený kombinací perzekuce a vynucené politické angažovanosti, shrnula jako „pocit určitého vykořenění“:

„U nás se spíše mlčelo, až v 90. letech jsme se dozvíдали, co a jak proběhlo v 50. letech (kulaci - prarodiče, rodiče nemohli studovat, vstup do KSČ). Vlastně mám pocit určitého vykořenění, něco mi chybí, což myslím celé naší generaci.“ (učitelka, ZŠ, Praha, Dějepis/ČJ/ŠJ, 16 let praxe)

Generaci pamatující Pražské jaro a vpád vojsk Varšavské smlouvy už dnes ve školách zastupují učitelé téměř důchodového věku, dominantní věkovou kohortou je tedy generace Sametové revoluce. Z odpovědí lze vysledovat zajímavou skutečnost o kohortě učitelů, kteří se sice narodili v 80. letech, ale formativní pro ně byla 90. a nultá léta, tedy éra postkomunismu. Pro tuto skupinu učitelů je charakteristické, že jsou si poměrně dobře vědomi rodinné zkušenosti, argumentují s odkazem na životy svých rodičů a prarodičů, které se nebojí ve výuce využívat. Sami se ale vyhýbají popsání toho, z jakých dalších zdrojů si utvářeli své historické vědomí, jak se na jejich obrazu minulosti podílela politická a společenská diskuze o minulosti nebo dějepisné vzdělávání po roce 1989. Možná tyto zdroje nepovažují za podstatné, za relevantní „zkušenost“ v jejich chápání mohou být pouze osobní vzpomínky, kterými však nedisponují:

„Jelikož jsem období komunismu přímo nezažila, osobní zkušenost mě neovlivňuje.“ (učitelka, ZŠ, Karlovarský kraj, Dějepis/ČJ, 3 roky praxe)

V kontrastu k této vyučující uvedme reflexi učitele, který si naopak je velmi dobře vědom toho, jak ho ovlivnil jednostranný „antikomunistický výklad světa“, který může být právě pro tuto kohortu „generačním vyprávěním“ – jak ostatně naznačují některé komentáře v levicově orientovaných médiích.<sup>794</sup> Popis osobního hledání, ne nepodobný vyznání generace budování socialismu 50. let, u tohoto učitele ústí v požadavek na důslednou práci s historickými prameny a multiperpsektivitou, které mají být zárukou eliminace (antikomunistické) ideologie ve výuce:

„Já osobně jsem byl nejprve tvrdě indoktrinován liberálním antikomunistickým výkladem světa (kupoval jsem si trička Komunismus je ZLO), abych později v době Nečasových reforem vystřízlivěl a

---

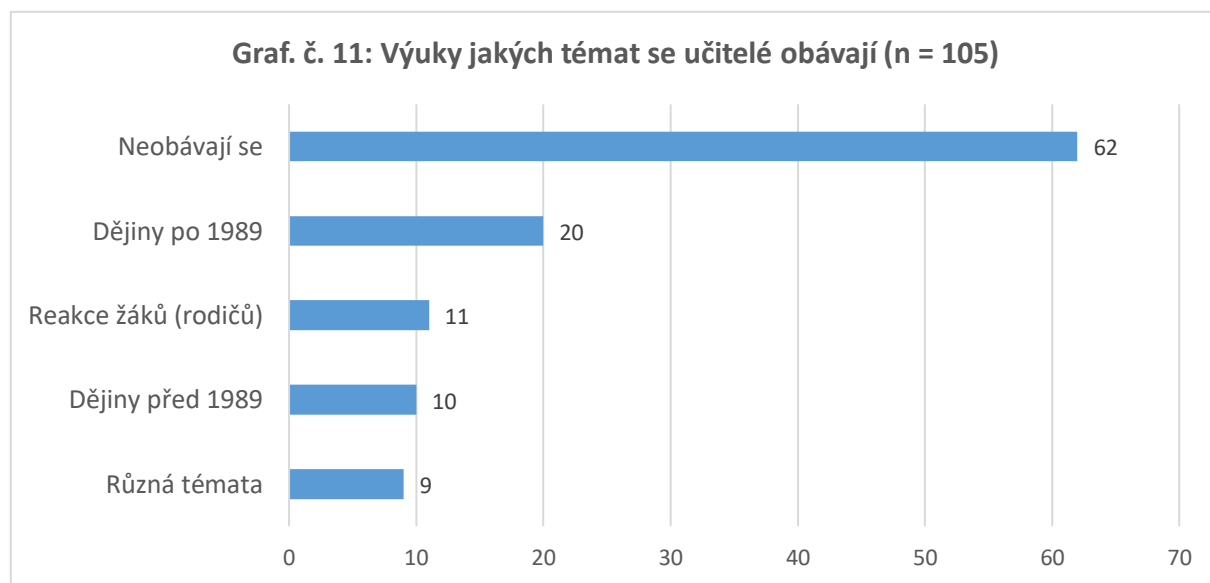
<sup>794</sup> KŇAPOVÁ, Kateřina. Antikomunismus a generační vyprávění [online]. *Deník referendum*, 13. 2. 2014 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné <http://denikreferendum.cz/clanek/17424-antikomunismus-a-generacni-vypraveni>. SLAČÁLEK, Ondřej. Antikomunismus neskončil, antikomunismus trvá [online]. *A2ALARM.CZ*, 6. 2. 2014 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://a2alarm.cz/2014/02/antikomunismus-neskoncil-antikomunismus-trva>.

uvědomil si svou ideologickou zaslepenost. Pochopil jsem, že dějiny a svět je složitější a nahlédl jsem na naši společnost kritičtěji (konkrétně jsem třeba pochopil, že kapitalismus rozhodně neznamená demokracie a svoboda). Ve výuce se proto snažím vyhýbat indoktrinaci pomocí využívání školních historických pramenů a multiperspektivity.“ (učitel, gymnázium, Moravskoslezský, Dějepis/AJ/FJ, 4 roky praxe)

Mediální rozpaky nad tím, že se poválečné dějiny po roce 1989 ve školách neučily (srovnej podkapitola 3.5 a 3.6), zakrývají ještě jeden podstatný problém, který nepomohli učitelé v rámci šetření objasnit. Ve skutečnosti víme velmi málo o tom, jak se utvářelo historické vědomí generace postkomunismu. Ilustrovat tento proces můžeme pouze s využitím fragmentárních reflexí, například v podobě výukového filmu *Poválečné dějiny Československa* z roku 2010. Jeho autor, student čtvrtého ročníku Katedry dokumentární tvorby na FAMU Jaroslav Kratochvíl, při jeho zpracování vycházel ze zápisků dějepisného sešitu nebo dokumentárních filmů *České televize*. Jeho snímek je surrealistickou kritikou faktograficky orientované výuky, provázené morálním kýčem antikomunistických příběhů o Miladě Horákové, Janu Palachovi či disidentech. Najdeme v něm „(...) Horákovou, jenž visí, Palach, jenž hoří, politické vězně, jenž trpí, disidenty, jenž tvoří, netečnou společnost, jenž nic nedělá, klíče, jenž cinkají a Vaška s Olgou, jenž na Hrádečku nosí stbákům čaj. Co víc byste si chtěli pomatovat z let 1948–1989 než právě pár statických komponovaných obrázků... a co víc si pomatujete? Nevíte. Nebojte. Na konci bude test, v kterém si budete moct své znalosti vyzkoušet.“<sup>795</sup>

### 5.2.9 Obávaná témata

Cílem otázky bylo identifikovat témata, kterých se učitelé subjektivně obávají a je možné je tím pádem považovat za specificky kontroverzní a možná by ocenili při jejich výuce metodickou podporu. Výsledky shrnuje Graf č. 11.



<sup>795</sup> *Poválečné dějiny Československa* [Dokumentární film]. Režie Jaroslav KRATOCHVÍL. Česká republika 2010. Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=cCwsLGM4FWg> [cit. 3. 3. 2019].

Při konstrukci dotazníku jsem předpokládal, že tato otázka pomůže identifikovat témata soudobých dějin, jejichž výuka činí učitelům obtíže. Neočekával jsem, že dvě třetiny respondentů zvolí možnost, že se neobávají výuky žádného tématu. Při interpretaci navrhuji zohlednit, že si v reakci na otázku mohli učitelé vybavit pouze témata, která běžně zařazují do svého tematického plánu. Ta témata, která ve svých přípravách přehlízejí, vědomě či nevědomě tabuizují, mohla zůstat u většiny z nich spontánně nepojmenována.

K tomuto závěru mě vedou odpovědi dalších učitelů, kteří se vyjádřili na otázku kladně. Zejména pro témata posledních dvou nebo tří dekad, která vzbuzují v současné veřejné diskuzi konflikty, pojmenovávají jako příčinu svých obav učitelé nedostatek faktografické a metodické podpory či vlastní kompetence, jak téma didakticky zpracovat (dosud nenašli „dobrý klíč, jak ho zprostředkovat“). Učitelé opakovaně zvolili možnost, že se „ničeho neobávají“, ale vzápětí dodali, že „mají problém s“ nebo se jim „obtížně učí o“ konkrétním tématu:

„Typicky mám problém s bratry Mašinovými. Jako historik plně chápu jejich činy, jako člověk tomu moc nerozumím, dovedu si, pod vlivem klidu doby, filmů..., představit odboj, který by byl bez krveprolití. Jejich příběh nepoužívám ve všech třídách, pouze tam, kde stihnu dobře - že jsem si jista - probrat téma a vím, že nastavení žáků vede k diskuzi.“ (Učitelka, Střední škola, Praha, Dějepis/ ČJ, 16 let praxe)

„Neobávám se, spíš je mi obecně nepříjemné učit dějiny po roce 1945 z důvodu malé míry objektivit a nadhledu. Už nevím, kdo řekl: Dějiny začínají ve chvíli, kdy vymřou ti, co o dotyčných událostech slyšeli vypravovat od přímých účastníků. Takže po roce 1945 to nejdou dějiny, ale vzpomínky.“ (Učitel, ZŠ, Praha, Dějepis/ FJ, 11 let praxe)

„Studená válka, válka v Jugoslávii, Blízký východ. Kvůli jejich nesmírné složitosti. Nejde o to, že by se mi do těchto témat nechtělo, ale nedaří se mi je zatím zjednodušit na přijatelnou úroveň.“ (učitel, ZŠ, Praha, Dějepis, 23 let praxe)

Podstatné je také upozornit na skutečnost, že výuky témat po roce 1989 (explicitně byly zmíněny témata jako terorismus, migrace a uprchlictví, třetí svět, privatizace a „tunelování 90. let“, události s lidmi dosud žijícími a politicky aktivními), se obává dvakrát více učitelů než výuky témat před rokem 1989 (zmíněn byl explicitně odsun Němců a jeho srovnání s odsunem Čechů v době Mnichovské krize, politické procesy, odboj bratří Mašinů, normalizace nebo Studená válka). Jestliže totalitně-historické vyprávění nabídlo v 90. letech srozumitelný interpretační rámec předcházejícího období let 1948–1989, opět se nabízí k bližšímu zkoumání například ve formě hloubkových rozhovorů, jakým způsobem učitelé vyprávějí dějiny po roce 1989. Jen výjimečně učitelé definují v odpovědích periodizační mezníky (teroristické útoky 11. září 2001, vstup ČR do Evropské unie v květnu 2004), které naznačují existenci stabilizujících se narativních schémat dějin národních (ekonomická transformace a „návrat do Evropy) anebo světových (civilizační střetnutí).

Necelá desetina učitelů ve svých výpovědích zmínila explicitně žáky, zpravidla konstatováním, že se obávají ignorace žáků, kteří nemají o historická témata zájem, nebo s upozorněním, že k některým tématům je třeba přistupovat citlivě s ohledem na různou rodinnou

zkušenost. Slovo obavy je nejvhodnější interpretovat ve většině odpovědí jako vědomí, že výuka je náročnější, protože učitelé nemají zažitý interpretační rámec některých témat (blízkovýchodní konflikty nebo 90. léta jsou „nepřehledné“) nebo nedokážou dostatečně odlišit roli učitele a pamětníka u událostí, které aktivně prožívali (např. Sametovou revoluci nebo rozdělení republiky nedokážou vykládat „bez osobního zaujetí“).

Odpovědi nepotvrdily, že by učitelé ve větší míře zažívali konflikty s žáky, způsobené rozdílnými sociálními rámci utvářejícími minulost v rodinách a ve škole. Obavu ve formě strachu z nezvládnutého konfliktu ve třídě přiznávají učitelé pouze individuálně – například v případě, že téma romských dějin aktivizuje protiromské předsudky, nebo když hodnocení normalizace, ekonomické transformace 90. let nebo členství ČR v Evropské unii aktivizuje u žáků reakce, na které učitel „není připraven“:

„Nelze říci, že bych se něčeho obával v tom smyslu, jak je asi otázka položena. Spíše se obávám, že některá témata nemám dostatečně nastudována, že nebudu schopen reagovat na nepřesná nebo pochybná tvrzení některých žáků.“ (učitel, gymnázium, Kraj Vysočina, Dějepis/ČJ, 17 let praxe)

„Neobávám se ničeho. Samozřejmě je třeba přistupovat k různým tématům citlivě, pokud mají třeba speciální vazbu na studenty, které učím, jedná se o mezigenerační komunikaci atp.“ (Učitelka, gymnázium, Zlínský kraj, Dějepis/ ČJ/ AJ, 28 let praxe)

„Nejvíce diskutovatelné jsou určitě dějiny po r. 1989. Člověk není připraven na to, jak budou žáci reagovat, protože právě mají naposlouchané reakce od rodičů a jsou více emocionální než u politiky z 50. let.“ (Učitelka, ZŠ, Ústecký kraj, Dějepis/ ZSV/ OV, 6 let praxe)

„Momentálně asi žádného, ale pokud narážíme v diskuzi na témata ohledně uprchlíků (a bereme to z hlediska dějin 20. století), setkávám se s kritickými reakcemi od rodičů.“ (Učitelka, ZŠ, Praha, Dějepis/ ČJ/ Španělský jazyk, 16 let praxe)

Nevím, nejspíš témata z úplné současnosti, ale nebojím se jich, dětem říkám, že názory mohou tříbit s oponentem lépe než s tím, s kým se shodnu.“ (učitelka, gymnázium, Praha, Dějepis/ ČJ, 25 let praxe)

#### 5.2.10 Kritika jednostranné výuky v Haló novinách

V otázce se učitelé vyjadřovali k textu Anny Štofánové, dlouholeté členky Městského výboru KSČM v Brně. Lze ho žánrově zařadit do názorové žurnalistiky. Autorka v něm komentuje výroky ministra školství Ondřeje Lišky stran výuky dějepisu a subjektivně hodnotí (otevřeně kritizuje) vývoj výuky dějepisu po roce 1989. Text byl publikován v konkrétním společenském kontextu počátku roku 2009, kdy byl mediální diskurz o výuce dějepisu silně politizován různými iniciativami a v médiích byla opakovaně artikulována hrozba ideologické (komunistické i antikomunistické) manipulace mládeže, provázená oboustranným obviňováním z „účelových dezinterpretací a lží“ mezi zastánci konkurenčních hodnocení komunistické minulosti (srovnej podkapitola 3.6).

Celý text Anny Štofánové reprezentuje charakteristický diskurz KSČM a deníku *Haló noviny*. Ve zkratce shrnuje většinu stanovisek, kterými se nespokojenost s dějepisem z pohledu KSČM vyjevovala v médiích. Argumentační strategie textu by se dala shrnout následujícím

způsobem: Výuka dějepisu po roce 1989 je neobjektivní. Média a učebnice objasňují minulost účelově zkresleně, přispívají k tomu i antikomunisticky zaměřeni pamětníci (političtí vězni). Učitelé a ředitelé se bojí účelovému výkladu vzdorovat, proto raději neučí dějiny 2. poloviny 20. století a odmítají ve školách pamětníky, kteří by mohli na socialismus vzpomínat také pozitivně. Současný výklad dějin je podle ní nástroj pravicové politiky, jeho důsledkem je manipulace mládeže a vytváření generačního konfliktu mezi seniory a jejich dětmi a vnoučaty. Argumentace pravicových politiků a pamětníků je falešná a pokrytecká – obviňují komunisty z účelového překrucování minulosti, sami však brání jiným pamětníkům a interpretacím přístup do škol, a tím i zajištění vyváženého hodnocení předlistopadové minulosti v celospolečenské diskuzi (autorka sama měla být perzekuována - bylo jí zakázáno učit). Pro zvýšení autority prezentovaných argumentů jsou v textu zmíněni historikové, senioři i zdůrazněna profese autorky (sama je učitelkou). Zdroje jsou nicméně anonymní a nelze je ověřit (jací historikové, jací ředitelé a učitelé, kolik jich je, potvrdilo by vedení školy autorkou uváděný politický důvod ukončení pracovního poměru na škole atd.).

Text nebyl určen čtenářům mimo okruh *Haló novin*. Jeho cílem nebylo vést argumentační polemiku s názorovými oponenty. Text reálně mohl pouze utvrdit čtenářské publikum v kolektivně sdílené představě, že antikomunismus je „směšný“ a současné společenské zřízení (kapitalismus) je nástrojem sociálního a politického útlu. Autorčino tvrzení o účelovém zamlčování historických faktů<sup>796</sup> je možné nahlížet v podstatě jako projev stále probíhajícího dialektického boje společenských formací a tříd. Formulaci článku současně provází morální rozhořčení, odvozené z dojmu, že těch, kteří by na život v socialismu vzpomínali pozitivně, by ve společnosti byla většina, pokud by „pravice“ nepotlačovala předávání autentických vzpomínek mladé generaci. Z této pozice je v rámci diskurzu možné dojít k závěru, že současná výuka je nástrojem politické manipulace a „vymývání mozků“, že i dnes platí, že „dětem je rodiči zakazováno mluvit ve škole o tom, jak se doma nadává“, apod. To, co bývá vytýkáno režimu před rokem 1989, autorka připisuje i režimu současnému, čímž dochází k relativizaci rozdílů mezi politickým režimem komunistické diktatury a současné liberální demokracie.

Otázka byla pojata jako volný komentář k textu, učitelé mohli uvést, co je při čtení napadá. Až na několik málo příkladů (které navíc v podstatě nebyly rozvedeny) učitelé stanovisko autorky odmítli. Někteří nepovažovali za potřebné s textem věcně polemizovat a vyloučili kritiku jako nelegitimní s ohledem na názorové a ideové ukotvení autorky („nesmyslný článek z nesmyslného periodika“, „tendenční a manipulativní článek po vzoru Rudého práva“, „pisatelka je zaujatá“, „dějiny píše vítěz a komunisté měli svou historickou

---

<sup>796</sup> Vybíráám citaci z textu: „Ministr by se neměl stavět jen na stranu těch, kteří byli režimem postiženi, aniž by bral v úvahu většinu, které režim konečně zajistil život bez stresů ze ztráty zaměstnání, vytvořil podmínky, aby chytré děti z dělnických a rolnických rodin, které dříve o tom nemohly ani snít, dosáhly nejvyššího vzdělání. Dnes najdeme málo rodin, kde nenajdou vysokoškoláka. V tom je síla národa. Měl by umožnit dětem se dovědět, že k návštěvě lékaře stačil jen občanský průkaz, k návštěvě kina nebo divadla pár korun, k pořízení bytu 25krát méně peněz než dnes. Ženy mohly v klidu pracovat, neboť o děti se postaraly tisíce jeslí a mateřských škol s kvalifikovaným personálem, které byly po roce 1989 zrušeny.“

šanci mít svou pravdu a upřímně nic moc“). Další skupina učitelů argumentovala čistě profesně či svou praxí, která tvrzení nepotvrzovala („co se uvádí v článku, se mojí pedagogické praxe netýká“, „jednostranný názor, se kterým jsem se v podstatě nesetkala“, „já ani mí kolegové se moderní historie nebojím“).

Co se týče kritiky jednostranného výběru pamětníků, pouze jednotliví učitelé explicitně formulovali požadavek, aby někteří pamětníci neměli do školy přístup a potvrdili tím nepřímou autorčin argument o jednostranné, některé vzpomínky vylučující práci s pamětníky. Využívali přitom rétorickou figuru srovnání s nacismem a svůj postoj jednoznačně obhajovali odkazem k potřebě zvát do výuky pouze ty pamětníky, kteří jsou schopní kriticky nahlížet na minulost a otevřeně o minulosti diskutovat:

„Strach z výuky moderních dějin nemám. O vyváženosti výkladu dějin přemýšlím, ale nějak si nedokážu představit, že bych v zájmu objektivity přivedl do výuky vězně z koncentráku a esesáckého dozorce, resp. chartistu a estébáka, který byl na něj nasazen (pokud bych nevěděl, že je na svoje jednání schopen kritického pohledu)...“ (Učitel, SŠ, Plzeňský kraj, Dějepis/ČJ, 18 let praxe)

„Ta paní samozřejmě pravdu nemá. Nezažil jsem situaci, že by po besedě ve škole toužil bývalý milicionář nebo člen StB, ale zároveň i jejich názory lze ve výuce použít (viz např. film Nikomu jsem neublížil). To, že se v popřevratové době mluvilo o minulosti rapidně jinak a s opačným znaménkem, je přirozené. Dnes jsme ale už skoro o 30 let dále.“ (Učitel, gymnázium, Ústecký kraj, Dějepis/ ČJ, 30 let praxe)

Jednoznačně převážil počet učitelů, kteří se ztotožnili s autorčím požadavkem, aby výuka umožnila nahlížet na minulost z více úhlů pohledu a umožnila žákům utvořit si vlastní názor. Učitelů, kteří měli potřebu otevřený charakter současné výuky hájit, byla přibližně polovina. Ve většině případů nehodnotili, zda jsou v současné výuce tyto principy dodržovány, nebo nikoliv. Z jejich odpovědí je nicméně patrné, že o potřebě empatického přístupu k rodinným pamětníkům nepochybují. Jestliže text Anny Štofánové budí dojem, že mnohostrannosti ve výuce bude dosaženo tak, že se ve škole umožní vzpomínat i „většině, které režim konečně zajistil život bez stresů ze ztráty zaměstnání“, učitelé upozornili na důležitý předpoklad své práce – nutnost kritiky pramene. Kvalitu výuky nevytváří nutně existence více pohledů, ale hloubka jejich kritického zkoumání a analýzy podmíněnosti jejich odlišností:

„Pamětníci by mohli přicházet z obou stran: spokojení s režimem a nespokojení. Ať si žáci za komentáře učitele sami vyhodnotí situaci. Mělo by být upozorněno na vzdělání a činnosti pamětníka, na jejich rodinnou situaci.“ (Učitelka, ZŠ, Liberecký kraj, Dějepis/ČJ, 12 let praxe)

„S výrokem spíše nesouhlasím. Je samozřejmě obtížné shrnout dějiny určitého období pro potřeby základní či střední školy do učebnice, nicméně pro výuku moderních dějin existuje taková škála různorodých materiálů, které nahlíží na různá období ze všech možných úhlů, že opravdu nepovažuji výuku dějepisu za jednostrannou a účelovou. Navíc by se měli žáci vést k tomu, že dějiny opravdu nejsou černobílé, vést s nimi o rodinné zkušenosti diskuzi, ukázat jim různé osudy rodin, aby pochopili, proč se jejich osudy vyvíjely jinak.“ (Učitelka, ZŠ, Karlovarský kraj, Dějepis/ČJ, 3 roky praxe)

Tvrzení, že žáci jsou nabádáni k tomu, aby se stavěli proti pamětníkům v rodině, učitelé odmítají a nově kontextualizují. Má-li žák tendenci z hlediska vývojové psychologie osvojovat



si jednostranné (či extrémní) názory a chovat se netolerantně k lidem s odlišným názorem, může tyto jeho postoje výuka dějepisu naopak kultivovat:

„Pokud učitel výuku pojme špatně, může žáky vést k tomu, aby se radikalizovali k postojům svých rodičů a prarodičů. Většina pamětníků této éry si však spoustu situací ze svého života neobjektivně přikrášluje (což děláme skoro všichni), a proto se učitelé obávají s nimi pracovat. Mladí lidé neumí seniorům naslouchat, musíme je tomu nejdříve naučit.“ (Učitelka, ZŠ, Karlovarský kraj, Dějepis/ZSV/ OV, 7 let praxe)

„Je milé, že paní vůbec připouští existenci politických vězňů. Neznám žádného kolegu, který by měl obavy, popisované v úryvku. Se studenty pochopitelně hovoříme o tom, že každý jedinec má své vzpomínky a svou vlastní interpretaci své společenské role, ale že chceme-li studovat a pochopit minulost, musíme pracovat s kritikou pramene a vzpomínky pamětníků dávat do souvislostí. Zároveň dbám na to, aby studenti nezapomínali na slušnost a dobré vychování a své starší příbuzné nehodnotili v osobním styku neomaleně a nebyli drzí.“ (Učitelka, Gymnázium, Praha, Dějepis/ZSV/ OV, 20 let praxe)

Lze říci, že Anna Štofánová mezi některými učiteli našla také pochopení, navzdory tomu, že formu její argumentace odmítli. Vyjádřili se však k podstatě problému a připustili, že mohou v jednotlivých případech nastávat situace, kdy učebnice nebo učitel dějepisu ideálu vyváženosti nedosahují. Příčinu však neidentifikovali v politickém charakteru výuky:

„S něčím souhlasím, asi bych to neformulovala tak radikálně. Nelze si nevšimnout, že často se poukazuje např. na zločiny Rudé armády po konci WW2, ale že se příslušníci spojeneckých armád taky vždy nechovali ukázkově, se tak často nezmiňuje. Že někteří senioři těžce nesou, když jim o době jejich mládí vypráví vnoučata a komentují, že si nemůžou nic pamatovat, to jsem taky zaznamenala. Myslím, že jsou učitelé, kteří ani dnes nepoužijí příběhy pamětníků, bojí se diskuze a pracují jen s učebnicí.“ (Učitelka, ZŠ/SŠ, Ústecký kraj, Dějepis/ČJ/AJ, 10 let praxe)

„V mých očích je to nesmysl. Sám pracuji s rodinnou pamětí a minulostí, nebojím se diskuze a učím především nahlížet na danou problematiku z více než jednoho úhlu pohledu. Avšak vyrovnaní se s touto jednostranností ve výuce potrvá ještě dlouho. Školní dějepis zkrátka nikdy nemůže být linka, vždy bude pavučinou.“ (Učitel, ZŠ, Ústecký kraj, Dějepis/ČJ, 7 let praxe)

„Je pravda, že někdy - zejména u mladých historiků nebo novinářů - převládají tendence ke zjednodušování situace za minulého režimu. Je tedy potřeba vyhybat se ve výuce příliš černobílému vidění a najít souvislosti. Tvrzení autorky je ale také zjednodušující a jednostranné.“ (Učitelka, SŠ, Jihomoravský kraj, Dějepis/ČJ, 37 let praxe)

Pokud by Anna Štofánová nebo někdo jiný formuloval dnes takovou kritiku, učitelé by ji většinou s ohledem na svou praxi vyvrátili. Považuji za podstatné upozornit na fakt, že za deset let od publikování textu se kontext výuky soudobých dějin už proměnil. Obavy, že výuka podléhá (respektive v roce 2009 podléhala) určitému trendu antikomunistické ideologické manipulace, nedoporučuji zcela bagatelizovat. KSČM není jedinou politickou stranou, která prosazuje určitou politiku paměti. Anna Štofánová v jádru svého textu kritizovala „pravicovou“ antikomunistickou politiku paměti. Pouze dva učitelé vyjádřili explicitně svou vlastní kritiku ne-komunistické politiky paměti a vymezili se vůči ní. U dalších učitelů lze předpokládat, že

své odpovědi formulovali s vědomím, že je třeba obezřetně a kriticky vnímat jakoukoliv politizaci výuky. Do jaké míry nicméně reflektují, že oni sami se mohou stát aktérem politiky paměti? Identifikují sami sebe s politickým antikomunismem, nebo se vůči němu vymezují? Jaká forma antikomunismu ve vzdělávání je pro ně přijatelná a která už není? To jsou otázky, které se nabízí pro další kvalitativní zkoumání.

Udržení sociálního smíru mezi jednotlivými pamětnickými (generačními) pohledy se vyjevuje jako zásadní výzva pro současnou výuku dějepisu. Nabízí se otázka, jak k vytváření sociálního smíru společnosti rozdělené hodnocením minulosti mají přispívat právě učitelé dějepisu. Alan McCully zastává tezi, že i názory podobné těm, které prezentuje Anna Štofánová, by měly být zapojeny do školní výuky, aby žáci nezískávali příliš zkreslenou představu o míře konsenzu existujícího ve společenské diskuzi o minulosti. Učitel nicméně v takové chvíli musí být připraven zvládnout roli odborného mediátora a zodpovědět si otázku, zda ho vlastní hodnotová pozice neomezuje ve schopnosti přistupovat k minulosti jako k otevřenému problému, jehož řešením není autoritativně uzavřená interpretace. Tato role je pro učitele nesmírně obtížná, protože narušuje představu o možnosti dosáhnout „objektivního“ poznání minulosti. Českojazyčná oborově didaktická literatura toto napětí mezi potřebou hodnotově vychovávat a současně minulost interpretačně neuzavírat, reflektuje spíše sporadicky.<sup>797</sup> I když ji někteří učitelé intuitivně vnímají:

„Že by se učitelé báli učit, protože je (někdo) nutí zkreslovat skutečnost, je podle mého názoru hloupost. Spíše jsou zvyklí učit „historická fakta“ a děsí je nutnost toto paradigma překonat a věnovat se rozvoji dovedností historického myšlení, protože neví, jak a protože je to složité a náročné. Na druhou stranu ten rozpor mezi zkušeností většiny a tzv. fanatickým antikomunistickým diskurzem je reálným faktem. (...) „Dnes jsou děti vedeny k tomu, aby zobecňovaly na základě vyprávění několika vybraných pamětníků a účelových učebnic“ - ano, ale k tomu byly děti vedeny v dějepise VŽDY. Je třeba prostě opustit memorování dat a faktů jednotlivých Velkých Interpretací, u kterých předstíráme, že se jedná o objektivní pravdu o minulosti.“ (učitel, gymnázium, Moravskoslezský kraj, Dějepis/AJ/FJ, 4 roky praxe)

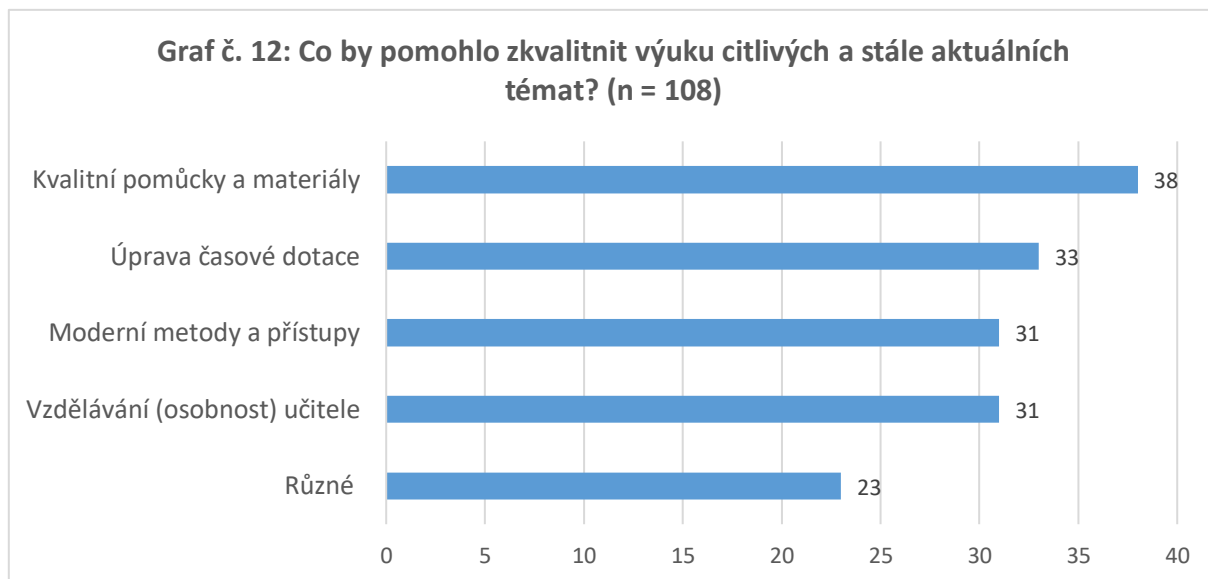
„Zkušenost z diskuse s autentickým a živým „komunistou“ se těžko dá nahradit abstraktními pojmy levice a pravice. A citlivost k problémům v sociální oblasti (nezřídka u nás zaměňovaná za „levičáctví“) neznamená nutně sympatie ke komunismu. Ale aby to mohlo fungovat, musí učitel umět dát najevo, kde stojí, musí umět moderovat diskusi - musí mít tedy ujasněný vlastní hodnotový žebříček a být schopen na základě něj zaujímat postoje, aniž by je nutně prohlašoval za jediné možné. Tohle MŠMT ani fakulta nadirigovat nemůžou, to musí zvládnout každý sám za sebe (kupodivu to zřejmě není nutné u jazykářů, chemikářů, učitelů IT nebo tělocvikářů).“ (učitel, VŠ/gymnázium/SŠ/ZŠ, Praha, Dějepis/ ČJ, 18 let praxe)

---

<sup>797</sup> BARTON, Keith – McCULLY, Alan. Teaching Controversial Issues. s. 16. Srovnej PINKAS, Jaroslav. Hodnoty a hodnocení v dějepise nebo MAREŠ, Jiří. Etická dilemata učitelů dějepisu.

### 5.2.11 Co učitelé potřebují ke zvýšení kvality výuky

Statistické zpracování odpovědí na otázku, co by pomohlo zkvalitnit výuku citlivých a stále aktuálních témat (Graf č. 12) umožňuje srovnání s mediálními i odbornými diskuzemi o kvalitě výuky (srovnej kapitola 3).



Spíše příležitostně se učitelé ve výzkumu vyjadřovali k celkové společenské diskuzi, nedostatečné „úctě“ veřejnosti k dějinám, „zneužívání dějin“ v politické soutěži, absenci kvalitní „veřejné debaty“. Většina učitelů si zkvalitnění výuky aktuálních a citlivých témat asociovala s organizačními podmínkami ve školství. Už od počátku 90. let učitelé prostřednictvím své profesní asociace ASUD, střídavě s podporou historické obce a některých novinářů (srovnej zejména podkapitola 3.3 a 3.4) upozorňují na to, že kvalitní výuka dějepisu není možná bez dostatečné hodinové dotace, kvalitních a dostupných moderních pomůcek, kvalifikovaných učitelů a většího zapojení moderních (žáky aktivizujících) metod výuky. Tuto pozici shrnuje následující paní učitelka:

„Nejvíce distribuce moderních pomůcek všem školám v ČR zdarma prostřednictvím MŠMT nebo dostatek finančních prostředků na nákup moderních pomůcek školám + hlavně dostatek času na výuku dějepisu (zejm. na odborných školách), aby mohly být zařazovány více diskusní hodiny, semináře apod.“ (Učitelka, střední škola, Plzeňský kraj, Dějepis/ RJ/ NJ, 28 let praxe)

U materiálů učitelé zdůrazňovali jejich praktickou využitelnost v hodinách („krátké prameny“), dostupnost („on-line učebnice“) a atraktivitu (filmové ukázky, dokumenty). Asi desetina všech učitelů neměla pocit, že materiálů je k výuce soudobých dějin nedostatek. Požadovali spíše jejich úpravu, redukci rozsahu a dávali najevo určitou nevoli z toho, že mají různou kvalitu:

„Kvalitní učebnice a výukové materiály obecně (přes záplavu učebních materiálů málokterý odpovídá moderním standardům a většinou jsou stále „z minulého století“ se všemi negativy, které to nese - na prvním místě přetížeností výkladovými texty a nedostatkem pramenného materiálu s metodikou k jeho interpretaci).“ (učitel, gymnázium, Středočeský kraj, Dějepis/ČJ, 26 let praxe)

Výjimečně učitelé byli schopni reflektovat specifika kognitivní revoluce, kterou přinášejí nová média a digitální technologie, a navrhli způsob, jak nová média využít ve prospěch podnícení zájmu o minulost nebo rozvíjení oborových kompetencí:

„Přitažlivá online učebnice - propojená s aplikací na telefon tak, aby žáci místo FB sledovali učebnici dějepisu a pod lavicemi, cestou do školy... hltali příběhy minulosti.“ (učitelka, střední škola, Praha, Dějepis/ČJ, 16 let praxe))

„Nová učebnice! Nová učebnice! Nová učebnice!!! Interaktivní, ale také papírová, na Internetu, ale s pracovními listy do hodin. Učebnice založená na práci s historickými prameny, na oborových specifických didaktiky dějepisu. Učebnice, se kterou by žáci mohli pracovat, do které by mohli kreslit, učebnice, která by učila dovednostem historického myšlení. Bez učebnice se nezmění nikdy NIC v širším společenském měřítku.“ (učitel, gymnázium, Moravskoslezský, Dějepis/AJ/FJ, 4 roky praxe)

Při popisu nároků na sebe a své kolegy učitelé odpovídali, že je potřeba spolehnout se na „kvalitní učitele“, co „chtějí opravdu učit“ a vzdělávat se, brát své povolání jako „poslání“, kteří „nebudou mít strach z tenkého ledu“, budou mít „dostatečné sebevědomí“ a nebojí se ani veřejnosti a rodičů. Několikrát učitelé zmínili potřebu motivovat zvýšením platu kvalitní osobnosti, aby působily ve školství, zejména mladé lidi a „nadšence“, kteří nejsou „zatíženi stereotypy a předsudky minulosti.“ Namísto toho si pedagogické fakulty volí jako poslední volbu „průměrní absolventi“. Obraz vysokoškolské přípravy učitelů dějepisu není mimochodem v odpovědích pozitivní – pouze jediná učitelka se vyjádřila, že ji fakultní studium dobře připravilo (vzpomínala přitom na studium v 60. letech). Některým učitelům chybí pravidelné sdílení zkušeností vzhledem k tomu, že byly v 90. letech postupně rušeny regionální metodické kabinety. Další postrádají větší a pestřejší nabídku seminářů DVPP a svou roli může sehrávat i fakt, že se jejich organizátorům nedaří oslovit málo motivované učitele:

„Zájem učitelů, mám pocit, že na seminářích potkávám ty samé tváře a také určitá „pospolitost“ organizací, které moderní dějiny zajímají a snaží se zkvalitnit výuku- některá témata se dublují, často jde o projekty podobné. (...)“ (učitelka, ZŠ, Kraj Vysočina, Dějepis/ČJ, 29 let praxe)

Soustavné doplnění kvalifikace (například o inovativní metody) je ovšem stěžejí realizovatelné bez funkčního karierního řádu. Při jeho promýšlení jeden z učitelů navrhl možnost učitelů vzít si po několika odučených letech volné placené pololetí (sabbaticus), v rámci kterého by učitel jezdil na semináře, četl aktuální literaturu a doplňoval si odbornost:

„(...) Sebevzdělávání prostřednictvím toho, že člověk vycestuje do zahraničí, oživí si jazyky, nasbírání nových materiálů, navštíví zahraniční školy, univerzity, muzea a jiné paměťové instituce a má možnost srovnávat a čas číst, podívat se na filmy a dokumenty, které v běžném provozu nestihl vidět atp. (...)“ (učitel, VŠ/gymnázium/SŠ/ZŠ, Praha, Dějepis/ ČJ, 18 let praxe)

Mimochodem požadavek, aby mladí učitelé cestovali, učili se jazyky a měli možnost srovnání a inspirace, jak se učí dějepis v zahraničí, nebyl ojedinělý.

Pochopitelně se učitelé věnovali otázce učebního plánu. Učitelé na základních a středních školách vyjádřili přání mít více minimální časové dotace nebo prostor pro samostatný

seminář, potřebu posílit časovou dotaci nicméně v celku nevyjádřila většina (například z učitelů středních škol a učilišť to byla polovina pedagogů):

„Jednoznačně povinný vyšší počet hodin historie na středních školách (netýká se gymnázií), abychom měli na důležitá témata více času. Vhodných materiálů máme k dispozici mnoho.“ (učitelka, SŠ, Jihomoravský kraj, Dějepis/ČJ, 29 let praxe)

Naopak učitelé gymnázií nedostatek hodin zpravidla neuváděli, ti se více zamýšleli nad tím, zda by nepomohla úprava tematických plánů výuky, redukce straších dějinných epoch:

„Vím, že problém v řadě škol je (když jsem byla na střední škole, taky to tak bylo) že výuka soudobých dějin z časových důvodů prakticky neproběhla. Z dnešního pohledu si myslím, že to byla chyba učitele, který trávil zbytečně moc času nad detaily v jiných obdobích. Na naší škole, i když máme dějepis jen 3 roky, tak soudobé dějiny vždy probíráme a máme na ně vyčleněn celý rok.“ (učitelka, gymnázium, Moravskoslezský kraj, Dějepis/AJ/FJ, 11 let praxe)

Ojedinele učitelé vyjádřili přesvědčení, že navýšení počtu hodin ani výrazná redukce témat pravěku, starověku nebo středověku není tou klíčovou změnou, kterou dějepisná výuka potřebuje. Dovednosti, které žák potřebuje ke zvládnutí náročných témat 20. století, je třeba podle následujícího učitele rozvíjet už od starších dějin:

„Lepší výuka starších dějin - aby se některé obecnější dovednosti učili žáci už co nejdříve (multiperspektivitu, práci s prameny, příčiny/následky atd.).“ (učitel, gymnázium, Praha, Dějepis/AJ, 6 let praxe)

Tím se dostáváme k pojetí dobré metodiky výuky. Zdá se, že ve zkoumaném vzorku bylo hodně učitelů, kteří dokážou svou výuku obohatit o nové formy práce. Dokládají to návrhy na častější zapojení workshopů (Post Bellum) nebo besed s pamětníky a projekcí filmů (Člověk v tísní), větší zapojení diskuzních forem výuky a práce s texty, které mají pomoci žákům orientovat se v „informační přehlcenosti“ a učit je „umět klást otázky“, celkově metody práce, které u žáků zvýší zájem se soudobým dějinám věnovat:

„Je to individuální, myslím si, že materiály, weby, možnosti k výuce soudobých dějin jsou dostatečné, kvalitní. Důležité je vzbudit i studentů zájem o tuto problematiku. Nevytvářet etapu dějin, které se budeme bát dotknout, bude černobílá atd.. , bude pestrá. Pracovat s orální historií, ptát se doma...“ (71 učitelka, SŠ, Liberecký kraj, Dějepis/ZSV/OV, 9 let praxe)

Učitelů, kteří by byli schopní překročit rámec každodenní praxe, je však spíše menšina. Málokterý učitel formuloval požadavek na systémové změny, které by přinesly něco více než jen doplnění výuky. Pouze dva učitelé se vyjádřili, že by bylo vhodné přepracovat rámcové vzdělávací programy, nově definovat očekávané výstupy a cílové zaměření dějepisů (nepočítám učitele, kteří by pouze upravili tematický plán). Jeden učitel požadoval větší volnost při úpravě ŠVP, formuloval požadavek na větší uplatnění formativního hodnocení a úpravu či zrušení povinných maturit a přijímacích zkoušek. Zůstává tedy spíše, nezodpovězeno, do jaké míry učitelé využívají na svých školách formativní hodnocení, učí podle progresivních školních vzdělávacích plánů, nepřizpůsobují výuku znalostním nárokům testů a zapojují

mezipředmětová témata jako je osobnostní a sociální výchova, tedy využívají otevřenosti současných kurikulárních dokumentů k tomu, aby se společně se svými žáky mohli s náročnými tématy soudobých dějin úspěšně vypořádat:

„Spíše než jednotlivé metodiky by se mělo jednat o systémovou změnu struktury a formy dějepisné výuky (ústup od chronologické výuky, frontálního vyučování, propojení historického vzdělávání s osobnostní a sociální výchovou, důsledné naplňování mezipředmětových vztahů, ústup od „látkožroutství“ atd.). Mělo by se jednat o kvalitativní změnu dějepisné výuky jako celku.“ (7 učitel, gymnázium, Praha, Dějepis/ZSV/OV, 15 let praxe)

Celkově lze shrnout, že učitelé vnímají řadu překážek, které brání školnímu dějepisu v naplňování jeho ideálních cílů. Většinu z nich nicméně nemohou sami ovlivnit. Současně výzkum naznačil, jak vnitřně diferencovaná je komunita učitelů dějepisů. Zatímco někteří mají potřebu navyšovat hodiny dějepisů v učebním plánu, jiní přemýšlí spíše nad funkční redukcí dosavadních témat. Někteří by chtěli více materiálů do výuky, zatímco jiní jsou přesvědčení, že materiálů je „přešerš“ a bylo by vhodnější přikročit spíše k jejich redukcí. Přes deklarovanou nespokojenost s dějepiséem však nelze tvrdit, že by se mezi učiteli utvářelo sdílené vědomí potřeby systémové změny struktury a celkové koncepce dějepisné výuky.

### 5.3 Shrnutí výsledků šetření

V předchozích kapitolách jsem shrnul odborné přístupy ke zkoumání fenoménu *vyrovnávání se s komunistickou minulostí* i dynamiku celospolečenské diskuze o významu předlistopadové minulosti pro současnost. Dospěl jsem k závěru, že diskurz *vyrovnávání se s minulostí* byl v uplynulých dvou dekadách významným celospolečenským kontextem historické edukace a přispěl k politizaci a polarizaci diskuzí o předlistopadové minulosti. Pomáhal proměnit obraz tradičního pojetí faktografického dějepisů tím, že kladl důraz na dříve spíše okrajové výukové metody, založené na kontaktu s pamětnickým příběhem – ať už při osobním setkání, nebo prostřednictvím nahrávek a dokumentárních filmů.

Jedním z podstatných závěrů byl také fakt, že analýze *vyrovnávání se s minulostí* z oborově didaktického hlediska nebyla v podstatě věnována žádná pozornost. Domnívám se, že odpovědi zkoumaného vzorku učitelů, kteří se zapojili do empirického šetření „Jak učíme soudobé dějiny“, pomáhají tuto mezeru v empirickém výzkumu alespoň částečně zaplnit.

Jaký je vlastně vztah učitelů k fenoménu *vyrovnávání se s minulostí*? V prvních dvou otázkách, ve kterých se učitelé vyjadřovali ke specifické povaze výuky soudobých dějin a společenskému rámci své každodenní práce, nikdo z učitelů explicitně spojení *vyrovnávání se s minulostí* nepoužil. Zatímco dvě třetiny učitelů vnímají zvýšenou poptávku ze svého okolí, aby se věnovali výuce soudobých dějin, pouze jednotlivci spontánně tuto poptávku spojují s negativními pocity nebo obavou z politizace výuky. Učitelé, zdá se, k soudobým dějinám přistupují z profesního hlediska – nabízí se jim prameny i metody práce, které nelze ve starších dějinách využít, jejich žáci mají k této etapě dějin živější vztah, například díky sdílení obrazů v rodinné paměti. V médiích formulované domněnky, že učitelé brání žákům v tom dozvědět

se o nedávné minulosti „pravdu“, se výzkumem nepotvrdily, naopak učitelé význam soudobých dějin vnímají velmi pozitivně – někteří však vyjadřují nevoli a frustraci z mediálních stereotypů, které jejich práci provází. Až na výjimky se učitelé nezmiňovali o konfliktních situacích – například způsobených odlišnými sociálními rámci, které utváří historické vědomí jejich žáků.

Diskurz *vyrovnávání se s minulostí* nicméně učitelé přijímají. Jsou ochotní se o tomto fenoménu bavit, naplňovat ho konkrétním historickým obsahem. Na základě odpovědí jsem identifikoval několik ideálních typů, jak tento heterogenní pojem *vyrovnávání se s minulostí* v diskurzivní praxi funguje. Jestliže mediální a politické diskuze mohou vyvolávat dojem, že je význam tohoto spojení jasný (potrestat zločiny minulosti, imperativ nezapomenout tragické příběhy atd.), učitelé tuto premisu zpochybňují – pojem se jeví významově rozostřený.

Dvě třetiny učitelů ho spojují s ambicí porozumět či zhodnotit jednání historických aktérů (*porozumět minulosti*), přičemž často hovoří o potřebě objektivního, kritického, na faktech vystavěného zkoumání neovlivněného emocemi. Čtyři z deseti učitelů spojují *vyrovnávání se s minulostí* s orientací v současném světě a poučením z minulosti, které by mělo v ideálním případě vyústit ve výchovu k hodnotám a utváření identity (*poučení z minulosti*). Někteří z nich si ho představují jako kladení otázek, které souvisí s etickým jednáním historických aktérů, početná skupina hovoří o potřebě multiperspektivního přístupu k dějinám, opřené o porozumění historickému kontextu. Výchovný rozměr historické edukace se projevil například v názoru, že žáci, poučení minulostí, by měli ke svému současnému jednání přistupovat odpovědně s vědomím toho, že vytváří minulost pro budoucí generace.

Taktéž čtyři učitelé z deseti využívají ve svých odpovědích různé odkazy k traumatické minulosti. Přinejmenším část těchto učitelů lze označit za sociální agenty, kteří přesvědčují společenství o důležitosti a traumatickém významu některých událostí pro kolektivní identitu, a tím se účastní přenášení kolektivního traumatu na novou generaci (*překonávání traumatu*). Setkáme se však i s nepočetnou skupinou (necelá desetina), která odmítla na diskurz *vyrovnávání se s minulostí* přistoupit a slovní spojení používat (*negující*).

Domnívám se, že nejzajímavější je pak nevelká skupina reflektivních učitelů (*reflexe paměti*), kteří *vyrovnávání se s minulostí* dokážou nahlédnout jako specifickou diskurzivní praxi. Jeho předmětem nečinili historickou událost, ale její reprezentace. Tito učitelé zpravidla byli schopni k pojmu zaujmout kritický přístup, upozornit na jeho konstruovanost v rámci diskurzu o minulosti, současně ho ale nutně nepodrobili negaci. Dokonce můžeme říci, že přinejmenším někteří považují za důležité zapojit fenomén *vyrovnávání se s minulostí* do dějepisného vzdělávání. Ti učitelé, kteří konstruovanost v rámci diskurzu reflektují, mají tendenci odmítat uzavřené, morálně nárokové interpretace minulosti (politický antikomunismus, český etnocentrismus, autostereotypy). *Vyrovnat se s minulostí* pro některé znamená postupné integrování témat, která z nich byla vylučována (například romský holocaust, poválečné vysídlení), do historických narativů, které vytváří sdílenou identitu.

Ochota přistoupit na diskurzivní hru se u učitelů projevila i propojením *vyrovnávání se s minulostí* s konkrétním historickým obsahem. O potřebě *vyrovnat se* s obdobím let 1948–1989

jsou přesvědčeny tři čtvrtiny učitelů. Pětina se pak obrací do období 2. světové války (holocaust, okupace) a další pětina hovoří o česko-německých vztazích (zejména poválečném vysídlení). Vedle těchto stabilizovaných témat pak pětina učitelů považuje za potřebné tematizovat 90. léta, což vyplývá přirozeně z faktu dorůstání generace, která s 90. lety nemá osobní životní zkušenost a neorientuje se v mediálních obrazech, které se k 90. letům vztahují.

Opět jen jednotliví učitelé dokázali k otázce zaujmout kritický odstup. *Vyrovňování se s minulostí* v prostředí školního dějepisu nemusí podle nich nabývat formu rozboru traumat minulosti a hledání porozumění etickému jednání historických aktérů, ale souvisí s ním potřeba překročit ustálené interpretační rámce pro výklad dějin 20. století a nacházet nové alternativní koncepty a makrohistorická hlediska. V tomto ohledu je signifikantní, že naprostá většina učitelů (přibližně 95 %) ukotvuje proces *vyrovňování se s minulostí* do rámce českého metanarativu 20. století, i když formulace otázky (použit byl termín „současná“ společnost, nikoliv nutně „česká“ společnost) umožnila jeho internacionalizaci. Opomenuta zůstala nejen globální témata (postkoloniální konflikty, environmentální dějiny), ale i slovenská nebo romská perspektiva v českých dějinách. Ani fakt, že se žák naučí - v médiích permanentně zdůrazňované - klíčové „osmičkové“ události dějin 20. století, není zárukou, že bude schopný nahlížet na minulost v globálním kontextu a orientovat se v globalizovaném světě.

Ambivalentní povahu konstrukce historického významu událostí pak odhalují odpovědi na otázku, se kterými událostmi se současná společnost už *vyrovnala*. U učitelů nepanuje shoda, zda k úspěšnému *vyrovňování se* přispěje spíše publikování nových historických informací, nebo fakt, že zemřou pamětníci a události přestanou být sdíleny v rámci komunikativní paměti. Odlišují se ve výběru událostí, která určují jako náplň *vyrovňování se s minulostí*. Čtvrtina dokonce, v rozporu s komentátory v médiích a politiky, považuje komunistickou diktaturu za období, se kterým jsme se už úspěšně vypořádali. Zdá se nicméně, že učitelé, kteří kladou důraz na multiperspektivitu ve výuce, mají tendenci ve větší míře vnímat *vyrovňování se s minulostí* jako proces s úspěšným koncem než ti učitelé, kteří přemýšlí o minulosti perspektivou kolektivního traumatu. Třetina učitelů na tuto otázku nedokázala odpovědět, další různými strategiemi dávali najevo, že je to proces časově spíše neohrazený, respektive zahrnout může každou další generaci i jednotlivce. Jakoby se *vyrovňování s minulostí* (v nedokonavém vidu) stalo nedílnou součástí (post)moderní historické situace. Uniknout tragické minulosti nicméně dokážou ti učitelé, kteří její připomínání přestanou vnímat jako morální závazek a začnou ji nahlížet více reflexivně, odlišovat rovinu osobní historické zkušenosti a společenské diskuze.

Pokus operacionalizovat odpovědi učitelů do ideálních typů a nacházet v nich prokazatelné vztahy však naráží na řadu úskalí. Vždy alespoň část učitelů odpovídá polysémanticky. V jejich výrocích lze identifikovat znaky více ideálních typů. Někdy si i zřetelně odporují, respektive jejich odpovědi nelze jednoznačně interpretovat. Například, když deklarují snahu „objektivně hodnotit“ minulost nebo když poválečné vysídlení Němců z Československa identifikují jako událost úspěšného *vyrovňování se s minulostí*, avšak nadále k označení používají termín „odsun“, nikoliv „vyhnání“ či „transfer“.



Ambivalence je pak patrná zejména v otázce sociálních rámců, které utváří jejich výukový styl. Mezi zkoumaným vzorkem učitelů jsem nenalezl pravidelnosti, které by opravňovaly k vytváření kauzálních souvislostí mezi generační či rodinnou zkušeností učitelů a jejich metodickým přístupem k výuce. Věk, rodinné prostředí a individuální historická zkušenost pochopitelně mají vliv na způsob, jakým učitelé učí – tato souvislost je však dotazníkovým šetřením jen velmi obtížně identifikovatelná. Učitelé, kteří se podělili o tragickou zkušenost z let komunistické diktatury (perzekuce člena rodiny), běžně projevovali snahu o vyváženou či empatickou výuku, a naopak někteří učitelé, kteří svou rodinu identifikovali se „šedou zónou“, zastávali antikomunistické postoje.

Čtvrtina učitelů odmítla, že by rodinná či generační zkušenost ovlivňovala jejich styl práce. Žádný učitel ani historik se nicméně nedokáže oprostit od sociálních rámců, které utváří jeho profesní život. Keith Barton a Alan McCully v tomto kontextu hovoří o tom, že učitel by měl rozumět mezím objektivity a racionality, a když je požádán, podělit se o své názory a nepředstírat, že je objektivní. Vytváří se tím základní vztah důvěry mezi učitelem a žáky. Etická dilemata své osobní transparentnosti dokázali otevřeně pojmenovat jen nemnozí – jsou si vědomi vlastní politické pozice i historických okolností, které ji formovaly, v zájmu vyvažování hodnotících perspektiv jsou však odhodlaní svou předpojatost korigovat. Jako jednu z důležitých cest vnímají práci s historickými prameny a důsledně konstruktivistickou pedagogiku, které zaručí, že nebudou žákům předávat autoritativní interpretace.

Zdá se, že podnětné pro další výzkum mohou být hypotetické pravidelnosti, například přínos smíšené rodinné zkušenosti pro schopnost vytvářet vlastní interpretace. Učitelé, kteří jmenovali v rodině osoby politicky angažované i osoby opoziční či perzekuované, ať už v letech po únoru 1948 nebo v důsledku srpna 1968, dokázali přesvědčivě formulovat nároky na citlivý, chápající a individuální přístup k hodnocení minulosti, který mohou obohatit právě o rozporné životní příběhy své rodiny, jež narušují dichotomické obrazy „dobra“ a „zla“.

Otázka vlastní (nereflektované) situovanosti se nabízí jako další důležitý námět pro navazující kvalitativní výzkum. Ani tento výzkum nedokázal přinést uspokojivé informace o dvou početných kohortách učitelů. První, která formativním způsobem prožila sametovou revoluci, a druhá, kterou tvoří učitelé narození v 80. letech, pro které byla formativní 90. a nultá léta, tedy éra postkomunismu. Zejména pro druhou jmenovanou skupinu učitelů je charakteristické, že jsou si poměrně dobře vědomi rodinné zkušenosti života v reálném socialismu, sami ale spontánně nepopisují, z jakých dalších zdrojů si utvářeli své historické vědomí, jak se na jejich obrazu minulosti podílela politická a společenská diskuze o minulosti nebo dějepisné vzdělávání po roce 1989. Možná tyto zdroje nepovažují za podstatné, za relevantní „zkušenost“ v jejich chápání mohou být označeny pouze osobní vzpomínky života v „totalitě“, kterými však nedisponují.

Při komentování textů učitelé spíše vyvrátili odborně (Jan Randák) i politicky (Anna Štofánová) motivovanou kritiku ideologické manipulace v historickém vzdělávání o komunistické diktatuře, zpravidla s odkazem na profesní standardy své práce (apolitická, multiperspektivní, v kritickém zkoumání minulosti ukotvená metodologie výuky). Potvrdilo se

tím určité napětí mezi veřejným diskurzem o historické edukaci (co si myslíme, že se v hodinách děje) a sociální praxí konkrétní školy a konkrétní třídy. Pokud se učitel zapojí do projektu, jehož propagaci provází antikomunistický diskurz, neznamená to nutně, že ho učitel také sdílí. Pokud si diskurz vzdělávací iniciativy nárokuje prosazení konkrétní politiky paměti ve veřejném prostoru, učitel může projekt využít k hodnotové výchově svých žáků a současně je vést k sebereflexi, že se sami stávají objektem něčí paměťové politiky.

Ani deklarace učitelů nicméně nezaručují, že jsou obavy z ideologizace výuky neoprávněné. Nejen, že je někteří učitelé sdílí také a dali kritikům tzv. za pravdu, ale současně lze identifikovat pouze malou skupinu pedagogů, kteří by dokázali kritiku kontextualizovat, podrobit ji pramenné kritice s ohledem na její dobovou podmíněnost společenským diskurzem a překročit rámec argumentace vlastní praxí. Nebo ještě jinak – nevíme, kolik učitelů se domnívá v souladu s kampaní *Proti ztrátě paměti*, že antikomunismus je „normální“, respektive jak velká část respondentů je přesvědčená, že některé formy antikomunismu už do hodnotové výchovy na školách nepatří.

Výzkum nadále umožnil aplikovat na výpovědi učitelů teoretické koncepty angloamerické a německé didaktiky, například různé typy úrovní historického myšlení (Tom Morton, Peter Seixas), respektive historického vědomí (Jörn Rüsen), případně klasifikovat učitele z hlediska přístupu k výuce kontroverzních témat (Alan McCully, Alison Kitsonová). A to včetně typů komplexních; kritického, který se například projevuje negací imperativu politiky paměti, a genetického, který předpokládá vzájemné uznání jinakosti a následné hledání vzájemného porozumění a sdílených morálních hodnot; nebo typ tzv. riskujícího učitele, který vnímá společenskou odpovědnost výuky historie a připravuje své žáky na občanskou participaci tím, že se nebojí rozebírat i kontroverzní témata – například pluralitní hodnocení socialistické každodennosti v rodinných vzpomínkách.

Aplikace teoretických konceptů ve formě ideální typizace odpovědí učitelů však vyvolává některé pochybnosti, které by bylo vhodné nadále zkoumat například hloubkovými rozhovory. Ilustrovat je můžeme v otázce, ve které učitelé modelovali svůj metodický přístup k zapojení potenciálně kontroverzní rodinné vzpomínky do výuky.

Autor typologie, Alan McCully, se věnuje vzdělávání v komunitách zatížených odlišnými zkušenostmi nedávných bojů, ve kterých se dialog o minulosti nepřipouští. McCullyho metoda vychází z axiomu, že stejnou událost mohou různé komunity interpretovat odlišně. Existují tedy různé dějiny a cílem dějepisného vzdělání je citlivě zprostředkovat diskurzivně navzájem oddělené skupiny, jejich odlišné dějinné perspektivy a různé historické zkušenosti. Spíše než vysvětlování, jak to tehdy skutečně bylo, hledá jeho metoda výuky kontroverze způsoby, jak přemostit kulturní a politické rozpory pomocí dialogu. Tato situace společenství, rozděleného pamětí s traumatickou sekvencí, je analogická i pro českou debatu o komunistické minulosti, respektive ještě před několika lety byla. V odpovědích jsem mj. identifikoval skupinu učitelů, kteří sice připouští, že se v rodinách může na komunistickou minulost vzpomínat bez interpretačního rámce komunistického bezpráví a perzekuce, mají však

potřebu žákům připomínat zločiny 50. let a předlistopadovou minulost jednoznačně hodnotit negativně.

Ačkoliv učitelé volili z uzavřených otázek, jejich otevřené komentáře doložily, že do mnou vytvořených ideálních typů nezapadali jednoznačně. Většina odpovědí, ve kterých učitelé zdůraznili potřebu připomínat v první řadě „pravdivě“ „zločinnou podstatu“ režimu, byla významově nejednoznačná a nelze tedy s jistotou říci, zda jsou takoví učitelé – navzdory deklaracím o potřebě kritického přístupu k minulosti – ochotní pamětníkově interpretaci v ukázce přiznat historický význam a relevanci. Kritický přístup si dost možná spojují s odhalováním „manipulací a lží“. Tím de facto vytváří oproti třem typům („avoider“, „container“ a „risk-taker“) typ čtvrtý – „risk-taker limited“ (tedy riskující s ručením omezeným).

Myslím, že u těchto učitelů lze identifikovat obavu z hodnotového směřování mladé generace. Tato obava, a nepředjímám, do jaké míry ji učitelé dokážou nebo nedokážou reflektovat (nelze ani vyčíslit počet učitelů, kteří ji mohou sdílet), je jeden z podstatných motivů toho, jak v hodinách minulost interpretují a do jaké míry vytvářejí podmínky pro to, aby interpretace mohly být ve třídě pluralitní. Netolerantní, exkluzivní diskurz, nepřipouštějící možnost alternativ historických interpretací, může vyústit v situaci, kdy se „s komunisty nemluví“ a nostalgické vzpomínání je zaměňováno za znak extremismu, kterému je třeba za každou cenu předcházet.

V důsledku je pak obtížné dosáhnout zamýšlený výstup výuky kontroverzních témat. Tím není vytvoření konsenzu, který je – jak konstatují zahraniční autoři zabývající se výukou kontroverzních a citlivých témat – v pluralitní demokratické společnosti nemožný, jako spíše učení se zvládat konflikt demokratickou, nenásilnou formou, rozvíjet techniky demokratické argumentace, které žákům umožní aktivní participaci na „společném dobrém“ a utváření více kohezní společnosti. Je relevantní položit si otázku, do jaké míry tradiční a ve výpovědích řady učitelů zřetelně identifikovatelný narativ československých poválečných dějin, založený na střetávání „demokracie“ a „totality“/ „diktatury“, umožňuje v různých dějinných etapách let 1945–2004 identifikovat relevantní témata, která nebudou současnou společnost polarizovat, ale spíše budou sociální skupiny propojovat.

Nezbývá než důvěřovat učitelům a vytvářet jim i prostřednictvím výzkumů, jako byl tento, prostor pro posilování reflexivního vztahu ke své práci. Zdá se, že ve zkoumaném vzorku najdeme osobnosti, které se nebojí názorové konfrontace, opírají se o ústavní rámec výuky, ohleduplně přistupují k žákům a jejich rodinné identitě a přemýšlejí i nad situacemi, kdy rozlišení hranice mezi přípustnou alternativou a nepřípustnou relativizací a dezinterpretací vyžaduje promyšlenou intervenci.

Celkově výzkum prokázal, že mezi respondentskou skupinou aktivních učitelů, kteří mají zájem o vzdělávání a výukové inovace, najdeme z hlediska přístupu k fenoménu *vyrovnávání se s komunistickou minulostí* vnitřně diferencovanou skupinu, která sice sdílí společný étos, liší se však její představy, jak kvalitní výuku zajistit. Učitelů, kteří by byli schopní překročit rámec každodenní praxe, je spíše menšina. Málokterý učitel například

formuloval požadavek na systémové změny, které by přinesly něco více než jen doplnění výuky. Zatímco někteří mají potřebu navyšovat hodiny dějepisu v učebním plánu, jiní přemýšlí spíše nad funkční redukcí dosavadních témat. Někteří by chtěli více materiálů do výuky, zatímco jiní jsou přesvědčení, že materiálů je dostatek a bylo by vhodnější přikročit spíše k jejich redukcii, respektive tvorbě nové analyticko-syntetické či digitalizované učebnice.

Navzdory všeobecně deklarované nespokojenosti s dějepisem nelze tvrdit, že by se mezi učiteli utvářelo sdílené vědomí potřeby systémové změny struktury a celkové koncepce dějepisné výuky. Pouze ojediněle učitelé požadují konceptuální přepracování rámcových vzdělávacích programů či novou definici očekávaných výstupů a cílového zaměření dějepisu (nepočítám učitele, kteří by pouze upravili tematický plán – například vyřadili pravěk). V odpovědích se učitelé spíše vyjadřovali intuitivně, než aby využívali oborově didaktický metajazyk. Zůstává spíše nezodpovězeno, do jaké míry využívají na svých školách formativní hodnocení, učí podle progresivních školních vzdělávacích plánů, nepřizpůsobují výuku znalostním nárokům testů a zapojují mezipředmětová témata, jako je osobnostní a sociální výchova, tedy využívají otevřenosti současných kurikulárních dokumentů k tomu, aby se společně se svými žáky mohli s náročnými tématy soudobých dějin úspěšně vypořádat. Přesto věřím, že mnou zaznamenané výpovědi mohou přinést další podnětnou sondu do podoby praxe a sebepojetí učitelů a prostřednictvím velkého množství citací nahlédnout, jak vypadá paměťová praxe na některých českých školách.

## 6. ZÁVĚR: UČÍME DĚJEPIS VE VEŘEJNÉM ZÁJMU

Disertační práce zkoumala fenomén *vyrovnávání se* s komunistickou minulostí a jeho důsledky pro historické vzdělávání. Jsem přesvědčen, že formulace hlavních tezí v závěru může přispět k zintenzivnění debaty o potřebě inovovat historickou edukaci v České republice.

V úvodu jsem kriticky rozebral samotný koncept *vyrovnávání se s minulostí* a následně ho analyticky zkoumal ve třech samostatných studiích. První se věnovala rozboru veřejné debaty o výuce komunistické minulosti po roce 1989 a jejího celospolečenského kontextu. Všímal si artikulované nespokojenosti s kvalitou dějepisu a věnovala se také konceptualizaci struktury a cílů historického vzdělávání v českém kurikulu po roce 1989. Zprostředkovala řadu dosud nepublikovaných pramenů a přehledovým způsobem zdokumentovala některé charakteristické rysy vývoje oborové didaktiky a metodiky dějepisu. Druhá studie se věnovala paměťovým, diskurzivním a didaktickým kontextům aplikace metody orální historie do výuky. Všímal si jak pozitivních, tak problematických aspektů paměťové praxe využití příběhů perzekuce 50. let ve vzdělávání. Třetí studie diskutovala výsledky empirického výzkumu „Jak učíme soudobé dějiny“, kterého se účastnilo v roce 2018 celkem 117 učitelů.

Všechny tři studie ilustrují, že proces demokratické transformace byl úspěšný z hlediska obecného směřování vzdělávacího systému a vytvoření pluralitní diskuze o dějinách. Podařilo se nicméně identifikovat také několik problematických aspektů. Zájemce o detailní výstupy odkazují na průběžná shrnutí v podkapitolách 3.7, 4.5 a 5.3. Nyní se budu soustředit na formulaci a rozvedení několika syntetizujících tezí.

Výsledkem analýzy veřejné debaty bylo identifikování dvou dominantních diskurzivních typů, vztahujících se k historické edukaci, které se mohly vyskytovat současně, zároveň se však podstatně odlišovaly a provázely je jiné typy nespokojenosti s dějepisným vzděláváním.

Expertně profesní diskurz, sdílený zejména některými historiky a učiteli sdruženými v Asociaci učitelů dějepisu (ASUD), dominoval ve veřejné diskuzi od počátku 90. let. Agenda učitelů aktivních v transformaci historického vzdělávání do nových poměrů se výrazně nelišila od agendy předlistopadové, protože v Občanském fóru v Praze byli aktivní (a v médiích vystupovali) dějepisaři, kteří už před listopadem kritizovali tzv. novou koncepci a pouze navázali na svou dřívější angažovanost. Chtěli polistopadovou dějepisnou výuku rehabilitovat a očistit od marxistické terminologie a filozofie dějin, začali hned zkraje roku 1990 ve spolupráci s historiky organizovat odborné semináře a poptávat nové pohledy na dějiny. Příčiny neuspokojivého stavu dějepisu byly učiteli identifikovány v systémových problémech - nedostatečné hodinové dotaci, nadměrné abstrakci látky a její faktografické náročnosti společně s chybným nastavením učebního plánu, který nezohledňuje věk a schopnosti žáků. Podle tehdejší předsedkyně Heleny Mandelové apelovala asociace u ministerstva a státních úřadů na nezbytnost reformulovat cíle dějepisného vzdělávání i obsahovou náplň předmětu a s tím související potřebu navýšit hodinovou dotaci výuky. Asociace kritizovala liberální školskou politiku, kterou hodnotila jako nesystémovou a destruktivní (např. rušení regionálního systému

dalšího vzdělávání učitelů apod.). Vrcholem její veřejné aktivity byl rok 2003, kdy společně s historiky mobilizovali učitelé veřejnost v obavě z prosazovaného návrhu rámcových vzdělávacích programů.

Ve stejné době se ovšem v médiích prosazoval druhý typ diskurzu - *vyrovnávání se s minulostí*, sdílený občanskými iniciativami, publicisty i některými učiteli a historiky. Dominoval veřejné debatě od druhé poloviny nového milénia (i když se soustředil jen do některých měsíců – například listopadu) a výraznou aktivitu zaznamenal v roce 2009. Diskurz *vyrovnávání se s minulostí* je kvalitativně novou podobou specifické „vůle k překonání kolektivního traumatu“, o které mluví Gil Eyal, respektive symptomem konstrukce historického významu komunistické minulosti „intelektuální kulturní formací“ v pojetí Roberta Kennedyho. Lze v něm identifikovat diskurzivní strategie „vylučujícího antikomunismu“, na které upozorňuje Ondřej Slačálek i konstrukci symbolické „paměti národa“, o které píše Michal Kopeček. Aktéři diskurzu reagovali na pocit, že Česká republika promarnila v 90. letech možnost dekomunizace právní cestou. Usilovali o rozvoj občanských postojů a historické identity, založené na odmítání komunistické minulosti a připomínání historické zkušenosti aktivních odpůrců a obětí perzekuce ze strany komunistické diktatury. Interpretaci let 1948–1989 zakládali na zjednodušeném konceptu totalitarismu. Chtěli, aby školní výuka přispívala k *vyrovnávání se s minulostí*, proto sdíleli s učiteli z ASUD ambici zkvalitnit výuku. Měli však částečně odlišné představy o obsahu a cílech historické edukace. Jedním z charakteristických znaků diskurzu byla náchylnost k politizaci a polarizaci diskuze o historickém vzdělávání.

Analýza nás opravňuje k formulování závěru, že diskurzivní typ *vyrovnávání se s minulostí* doplnil v první dekádě nového milénia, a v jistých ohledech i nahradil, dosud dominující expertně profesní diskurz historiků a učitelů sdružených v Asociaci učitelů dějepisu. Pro historickou situaci spojenou s procesem *vyrovnávání se s komunistickou minulostí* je charakteristické prosazování publicistických přístupů k tvorbě a popularizaci historického poznání, které jsou z hlediska historiografických a oborově didaktických metod neadekvátní. Empirické šetření naznačuje, že na rozdíl od odmítavého postoje odborné historické komunity, učitelé dějepisu samotný diskurz *vyrovnávání se s minulostí* přijímají, jsou ochotní ho vztahovat ke své praxi a naplňovat ho konkrétním historickým obsahem, ačkoliv se zároveň jeví jako nejednoznačný a významově rozostřený. Oborová didaktika dějepisu by tudíž neměla přehlížet kategorii *vyrovnávání se s minulostí*, naopak by měla tento fenomén a jeho důsledky pro sociální praxi historické edukace adekvátně zkoumat a konceptualizovat. Přispěla by tím k posilování reflexivního a kritického přístupu učitelů ke společenskému kontextu, který provází jejich každodenní práci. Nezbytným předpokladem jakékoliv zamýšlené intervence je zaprvé rekonceptualizace systému a struktury historické edukace, spočívající v recepci zahraničních modelů oborově definovaných kompetencí a tvorby metodických návodů k jejich systematickému rozvíjení. Zadruhé je nezbytné oborovou didaktiku dějepisu dostat tzv. do škol a více se zaměřit na aplikovaný výzkum, aby reálná praxe mohla sloužit jako nezbytný korektiv teoretickým úvahám a zpětně mohla praxi ve školách sama ovlivňovat. Věřím, že moje práce

může být pokusem, jak teoretické úvahy a výukovou praxi navzájem propojit. Ilustrovat to budu na dalších tezích, které jsou kombinací závěrů mých tří studií.

Zaprvé vzpomínání na komunistickou minulost formované diskurzem *vyrovnávání se s minulostí* spoluvytváří specifické pojetí dějinnosti. Diskurz *vyrovnávání se s minulostí* je provázen jednostrannou konstrukcí historického významu. S apelem na vzpomínání a „uzdravování“ společnosti postižené komunismem se pojí určitý epistemologický model poznání minulosti, který se z oborově didaktické perspektivy ukazuje jako značně problematický.

Jako učitelé dějepisu můžeme dojít k relevantní otázce, v čem vlastně spočívá legitimita dějepisu ve vztahu k výuce soudobých dějin a proč ji nepřenechat učitelům občanské výchovy? S apelem na vzpomínání a uzdravování společnosti postižené komunismem se pojí určitý epistemologický model poznání minulosti, který se z oborově didaktické perspektivy ukazuje jako značně problematický, neboť zakládá představu o poznání minulosti na operaci kritiky (jednostranně vnímané) ideologie. „I mlčení je lež“, zatímco učitelé by měli „učit pravdu o minulosti“. Diskurz *vyrovnávání se s minulostí* je náchylný k tomu upevňovat představu o kánonu (lexikonu) historického vzdělávání, který je jednou provždy napsaný, nelze ho revidovat a je třeba zápasit o jeho obsah. Nabízí spíše interpretačně uzavřené příběhy a jejich osvojení nabízí jako morální závazek. Odlišné vzpomínky odmítá integrovat do společného narativu dějin a v rámci pravidel diskurzu konstruuje představu, že kdo vzpomíná odlišně, nemá pravdu, špatně si pamatuje - nebo dokonce lže. Příčinou je binární vnímání minulosti založené na dichotomických kategoriích (demokracie vs. totalita, režim vs. společnost, život v pravdě vs. život ve lži). Tím se dostává do zásadního napětí s pluralitním pojetím dějin, které je epistemologickým základem současné oborové didaktiky dějepisu a je také obsaženo jako cílové zaměření dějepisné výuky v rámcových vzdělávacích programech.

Dovedeno do důsledků, požadavek na to, aby si žáci a učitelé udělali „vlastní názor“, seznámili se s dobovým „kontextem“ a „kriticky“ se zamýšleli nad minulostí, je v kontextu rozvedení výpovědí vnitřně rozporný. Nabízené příběhy nezpracovávají minulost problémově, ale s jednoznačnou a hodnotově fixovanou interpretací, bez možnosti rozvíjet kompetence práce s historickými obsahy například tím, že by žáci analyzovali protichůdné informace v pramenech.

Pojetí dějinnosti, opřené o svéráznou a přitom do banality zjednodušenou interpretaci pojetí dějin a „nedějin“, pramenící v normalizačních disidentských úvahách, odráží neporozumění studia dějin každodennosti. Z didaktického hlediska je kontroverzní zejména z toho důvodu, že si nárokuje historický význam vylučující jiné příběhy. V tomto případě lze formulovat domněnku, že podstatný důvod, proč je historický význam přisouzen pouze některým historickým aktérům a skupinovým pamětem, je péče o společnou kolektivní (historickou) identitu české společnosti.

Na základě analýzy můžeme vyjádřit důvodnou obavu, že se žáci ve školách přinejmenším v některých případech mohli stát v uplynulých dvou dekádách objektem

nereflektovaného působení této politiky paměti a v její intenci formulovaných, jednostranných interpretací předlistopadové minulosti.

Udržení sociálního smíru mezi jednotlivými pamětnickými (generačními) pohledy se vyjevuje jako zásadní výzva pro současnou výuku dějepisu. Nabízí se otázka, jak k vytváření sociálního smíru společnosti rozdělené hodnocením minulosti mají přispívat právě učitelé dějepisu.

Vzdělávací iniciativy sdílející diskurz *vyrovnávání se s minulostí* vytváří dojem, že nespokojenost s dějepisem je možné odstranit podporou výuky soudobých dějin a masivním zapojením nových vzdělávacích metod do výuky (beseda s pamětníkem, filmová projekce, diskuze). Generují však nový typ konfliktů (obava z antikomunistické manipulace). Historické vzdělávání, pojaté jako připomínání minulosti, má sklon zaměřovat historickou empatii za afektivní identifikaci a nevyužívá potenciál k rozvoji oborově specifických kompetencí. Případová studie příběhu Evy Duškové a Miloslava Choce odhaluje z didaktického hlediska kromě podstatných rozdílů také zásadní kontinuitu metodického přístupu k využití pamětníka v historické edukaci před rokem 1989 a po něm. V případové studii argumentují, proč didaktiky vznášený nárok kritického přístupu ke všem pramenům, natož pramenům natolik subjektivním, jako je vzpomínka pamětníka, považují přesto za předmětný a nadále aktuální, s ohledem na cíl kultivovat českou kulturu vzpomínání na komunistickou diktaturu.

Případová studie dále doložila, že převažující formy zpracování příběhu perzekuce 50. let pro vzdělávací účely mohou sice vyvolávat badatelské otázky, pro jejich zodpovězení však materiály nenabízí dostatek relevantních historických informací. Odhalují se tím zásadní limity didaktického potenciálu zpracování příběhu, které navzdory deklarované snaze inovovat výuku dějepisu směřují inovaci pouze k omezenému rozvoji oborových kompetencí, a to i v případě, že vzdělávací projekt provází interakce s pamětníkem. Příběhy vyvolávají svým zpracováním dojem, že jsou autentické a pravdivé, nabízí žákům možnost srozumitelné identifikace se sdílenou identitou (život v totalitě vs. život v demokracii), vytváří se tím však současně prostor pro předávání historických dezinterpretací a schematických obrazů minulosti.

Klíčovým předpokladem pro metodické inovace je důkladnější historická a didaktická analýza, opřená o oborově didaktické koncepty historického myšlení a badatelsky orientované výuky. Doprovázená by zároveň měla být ambicí nevyhýbat se kontroverzím, které jsou obsažené v historických pramenech a generované celospolečenskými očekáváními, jak bude příběh 50. let vyprávěn. Případová studie nabízí argumentaci, že skutečný kvalitativní rozdíl není v tom, jestli se s prameny pracuje, nebo ne, ale jak práce s nimi probíhá, jaké otázky minulosti vlastně klademe. Výběr pramenů s cílem přistupovat k tématu z hlediska výše zmíněných zásad generuje jiné typy otázek a vytváří odlišné poznávací situace, jak potvrzují obě realizované pilotáže (s učiteli i žáky).

Případová studie umožňuje vyslovit hypotézu, že samotná proměna společenského rámce výuky rokem 1989 není zárukou, že se s pamětnickým svědectvím pracuje v historickém vzdělávání didakticky propracovanějším způsobem. Pamětníci sice mohou sdílet jinou zkušenost a využívají své příběhy k formování částečně odlišných hodnot, ve výuce i ve



vzdělávacích materiálech je možné vytvořit prostředí pro pluralitní vzpomínání na minulost, což je zásadní rozdíl oproti pamětnické cenzuře před rokem 1989. Žákům není bráněno v tom, aby vytvářeli autorské interpretace historických událostí, o kterých se dozvědí z rozhovorů. Metodický přístup však ve většině případů zůstává nekritický, imperativní funkce paměti dostává přednost před rozvojem historické gramotnosti v celé její šíři. Povaha konstrukce historického poznání se paradoxně nemusí zásadně odlišovat od situace například v 80. letech, kdy byl pamětník garantem pravdy historického příběhu.

Reakce studentů dokládají, že je na střední škole s dobře připravenými žáky možné dosáhnout nejen afektivních cílů, ale i roviny reflexe až metareflexe celého procesu konstrukce historického poznání, zamýšlet se nad aktuálními problémy utváření paměťové politiky a přitom nic zásadního neměnit na interpretaci československé reality 50. let jako nově etablované diktatury, založené na rozsáhlé represii vlastních občanů.

Analýza zároveň doložila, že dlouhodobou nespokojenost s dějepísem, prameníci už v letech normalizace, nebylo možné v uplynulých dekadách odstranit, protože nebyly k dispozici dostatečné odborné kapacity pro zásadní rekonceptualizaci historického vzdělávání. Představy učitelů a didaktiků se současně významně rozcházely v představě, jak nespokojenost s dějepísem odstranit.

Aktivní učitelé, ukotvení v kultu praxe, jakkoliv dokázali v průběhu 90. let recipovat inspirace zahraniční metodiky, nedokázali překročit extenzivní pojetí strukturace obsahu dějepisného vzdělávání. Příčinou byl na jedné straně nedostatek učebních pomůcek (zejména didaktizovaných pramenů), na druhé straně lze nicméně vyslovit také další hypotézu: učitelé sdíleli představu, že schopnosti žáků myslet v souvislostech a utvořit si pozitivní vztah k minulosti je reálné dosáhnout teprve za předpokladu, že si osvojí dostatečné kvantum historických informací, doplněných o regionální kontext obecných a českých dějin. Tato představa znemožňovala podniknout funkční redukci historické faktografie, respektive učinit ústřední kategorií historického vzdělávání kultivaci historického vědomí a reflexi historické kultury, což byla idea oborových didaktiků, kteří nové dějepisné kurikulum rozpracovávali. Ti na druhou stranu nemohli nabídnout učitelům jasné a konkrétní návody, jak tyto cíle transformovat v konkrétní metodiku, protože oblast teorie a praxe zůstávaly dlouhodobě oddělené. Nepodařilo se zároveň definovat systém oborově specifických kompetencí a celková koncepce předmětu, tj. definice obsahu učiva i očekávaných výstupů v rámcových vzdělávacích programech, nepřekročila rámec „tradičního českého pojetí“. Odmítání rámcových vzdělávacích programů ze strany ASUD a kritika jejich implementace, jakkoliv byla v některých ohledech (byrokratické formalismy a nedostatečná metodická podpora učitelů apod.) oprávněná, vyvolává pochybnosti, do jaké míry byli i aktivní učitelé v praxi připraveni učit dějepis v souladu s kurikulem jako kompetenčně pojatý předmět. Vzhledem k tomu, že didaktické a metodické zpracování obsahu učiva přenesla reforma přímo na učitele, a s přihlédnutím k faktu, že transformace školství v 90. letech vyústila v absenci funkčního systému dalšího vzdělávání a metodické podpory učitelů, lze zde spatřovat významnou příčinu situace, kdy mnozí z učitelů na dosahování složitějších oborových cílů nakonec v praxi

rezignovali. Nespokojenost s dějepisem je tudíž nadále významným charakteristickým jevem historické edukace a může v budoucnu generovat nové polemiky, jak například dokládá nedávná kauza ruského ovlivnění dějepisné výuky v kauze BIS.

Konceptuální diskuze v angloamerickém prostředí, které v konečném důsledku směřovaly k definování dynamicky pojímaných modelů oborově specifických kompetencí, nicméně zachytil už na přelomu 80. a 90. let Vratislav Čapek, tvůrce systému české oborové didaktiky. Jeho publikované práce nicméně nebyly dále rozvíjeny, patrně i z toho důvodu, že se česká didaktika orientovala na strukturálně pojaté modely historického vědomí oborové didaktiky německé.

Jako další ze závěrů můžeme konstatovat fakt, že ve vzpomínání na minulost je přítomné napětí mezi diskurzem a sociální praxí. Má několik podob a znesnadňuje jednoznačnou kategorizaci aktérů a jejich institucionálního zakotvení. Svým způsobem vede k obezřetnosti, abychom teoretické modely, včetně modelů dvou dominantních diskurzivních typů, mechanicky aplikovali do vzdělávací praxe bez jejich ověření aplikovaným výzkumem. Posiluje to také důvodnou obavu, že je třeba učitelům nabít konceptuální nástroje pro jejich profesní rozvoj a sebereflexi.

Případová studie i empirický výzkum mezi učiteli ověřily funkčnost teoretických modelů, o kterých pojednává zahraniční oborově didaktická literatura – například Alanem McCullym definované ideální typy učitelů, ochotných zapojit kontroverzi do výuky, nebo možnost strukturovat práci žáků podle kanadských konceptů historického myšlení Petera Seixase et al.

Pokus aplikovat teoretické koncepty do edukační praxe (operacionalizovat odpovědi učitelů do ideálních typů a nacházet v nich prokazatelné vztahy) naráží však současně na řadu úskalí. Vždy alespoň část učitelů odpovídá polysémanticky, v jejich výrocích lze identifikovat znaky více ideálních typů. Někdy si i zřetelně odporují, respektive jejich odpovědi nelze jednoznačně interpretovat. Empirické šetření například umožnilo identifikovat různý způsob operacionalizace *vyrovnávání se s minulostí* u učitelů (porozumění minulosti, poučení z minulosti, překonávání traumatu, multiperspektivní, negující, reflexe politiky paměti). Když tedy učitelé říkají, že se ve školách vyrovnávají s minulostí, může být jejich cílem hledání odpovědí na otázky, související s etickým jednáním historických aktérů, a nikoliv ambice prosazovat jednoznačné interpretace a konstruovat traumatické narativy dějin. Rozbor článku kritizujícího antikomunismus ve vzdělávání pak doložil známou skutečnost, že mediální obraz a sociální praxe se mohou výrazně odlišovat. Když se učitel zapojí do projektu, jehož propagaci provází antikomunistický diskurz, neznamená to nutně, že ho učitel také sdílí. Pokud si diskurz vzdělávací iniciativy nárokuje prosazení konkrétní politiky paměti ve veřejném prostoru, učitel může projekt využít k hodnotové výchově svých žáků a současně je vést k sebereflexi, že se sami stávají objektem něčí paměťové politiky. Případová studie zřetelně doložila, že ani odborní historikové nejsou imunní vůči sklonu vyjadřovat se kriticky k paměťové praxi ve vzdělávání bez empiricky podložených faktů. Velkým prostorem pro navazující výzkum, například metodou hloubkových rozhovorů nebo focus groups, je víceznačnost samozřejmých

kategorií jako „kritické myšlení“ nebo „antikomunismus“. Do jaké míry učitelé reflektují, že oni sami se mohou stát aktérem politiky paměti? Identifikují sami sebe s politickým antikomunismem, nebo se vůči němu vymezují? Jaká forma antikomunismu ve vzdělávání je pro ně přijatelná a která už není?

Z empirického výzkumu pak vyplývá, že jen menšina učitelů vykazuje nepochybnou schopnost zaujmout k diskurzu *vyrovnávání se s minulostí* jednoznačně reflexivní postoj. Dokonce i mezi respondentskou skupinou aktivních učitelů, kteří mají zájem o vzdělávání a výukové inovace, najdeme z hlediska přístupu k fenoménu *vyrovnávání se s komunistickou minulostí* vnitřně diferencovanou skupinu, která sice sdílí společný étos učitelů dějepisu, liší se však její představy, jak kvalitní výuku zajistit.

Učitelů, kteří by byli schopní překročit rámec každodenní praxe, je spíše menšina. Málomocný učitel například formuloval požadavek na systémové změny, které by přinesly něco více než jen doplnění výuky. Málomocný učitel dokázal vystoupit z narativu národních dějin, nacházet alternativní koncepty a vnímat *vyrovnávání se s minulostí* jako záležitost reflexe aktuálních globálních problémů (například terorismus, migrace apod.). Učitelé jsou si vědomi sociálních rámců, které je ovlivňují (rodinná zkušenost, média), ale řada z nich nereflexuje spontánně své politické postoje. Zatímco někteří učitelé mají potřebu navyšovat hodiny dějepisu v učebním plánu, jiní přemýšlí spíše nad funkční redukcí dosavadních témat. Někteří by chtěli více materiálů do výuky, zatímco jiní jsou přesvědčení, že materiálů je dostatek a bylo by vhodnější přikročit spíše k jejich redukcii, respektive tvorbě nové analyticko-syntetické či digitalizované učebnice.

Navzdory všeobecně deklarované nespokojenosti s dějepisem nelze tvrdit, že by se mezi učiteli utvářelo sdílené vědomí potřeby systémové změny struktury a celkové koncepce dějepisné výuky. Pouze ojediněle učitelé požadují konceptuální přepracování rámcových vzdělávacích programů či novou definici očekávaných výstupů a cílového zaměření dějepisu. V odpovědích se učitelé spíše vyjadřovali intuitivně, než aby využívali oborově didaktický metajazyk. Zůstává spíše nezodpovězeno, do jaké míry využívají na svých školách formativní hodnocení, učí podle progresivních školních vzdělávacích plánů, nepřizpůsobují výuku znalostním nárokům testů a zapojují mezipředmětová témata, jako je osobnostní a sociální výchova, tedy využívají otevřenosti současných kurikulárních dokumentů k tomu, aby se společně se svými žáky mohli s náročnými tématy soudobých dějin úspěšně vypořádat.

V neposlední řadě považuji za podstatné upozornit na to, že doložené diskurzivní typy odlišným způsobem performovaly identity aktérů historického vzdělávání. Jedním z charakteristických prvků jejich konstrukce obrazu učitelů byla tematizace etických provinění učitelů. Nové pojetí výuky ve smyslu rozvíjení historické gramotnosti, opřené o rekonceptualizaci systému dějepisné výuky, může identitu učitelů nově performovat.

Učitelé sdružení v ASUD vytvářeli v rámci diskurzu obraz svého společenského významu jako těch, kteří formují historické vědomí žáků, podporují vlastenectví a posilují pozitivní vztah k minulosti či kulturnímu dědictví. Nedařilo se jim nicméně médiím nabídnout přesvědčivý obraz toho, že jsou ve své společenské roli úspěšní. Výsledky tohoto procesu

nebylo možné měřit a ani v rámci mediální zkratky názorně ilustrovat. Učitelé neměli potřebu tematizovat osobní etická dilemata, související s manipulacemi a zamlčováním historických faktů v dějepisné výuce před rokem 1989. Zdá se současně, že kontext komunistické výchovy a vytváření marxisticko-leninského světového názoru dokázali schopní učitelé legitimně upozadit ve prospěch kategorií vlastenecké výchovy, mravní výchovy a utváření historického povědomí žáků. Příčiny neuspokojivého stavu dějepisu byly učiteli identifikovány v systémových problémech - nedostatečné hodinové dotaci, nadměrné abstrakci látky a její faktografické náročnosti společně s chybným nastavením učebního plánu, který nezohledňuje věk a schopnosti žáků.

Diskurz *vyrovnávání se s minulostí* nabízel zcela jiný druh performativnosti. Neziskové organizace zpevňovaly v rámci diskurzu o minulosti vlastní identitu jako společensky nepostradatelného aktéra, což platí i pro učitele, které bychom mohli zahrnout do kategorie „antikomunisté“. Vzdělávací projekty jim nabízely komunitní život při setkávání na seminářích, zájem médií i ocenění v lokální komunitě. Překonávání traumatické minulosti stavělo učitele do rolí „léčitelů“, kteří se podílejí na procesu formování mladé generace, nezatížené proviněními minulosti. Samotní žáci, zapojení do projektů, mohli v rámci badatelské činnosti nebo přípravy besed a promítání filmů manifestovat svoje dovednosti a při slavnostních okamžicích symbolicky oceňovali pamětníky, se kterými se setkali. Zcela jistě vynikli mnozí z těch, kteří by v konzervativně požímané výuce nenacházeli smysluplné propojení mezi minulostí, současností a budoucností. Apel na potřebu učit poválečné dějiny přispíval k nové stereotypizaci učitelů, u kterých se upozorňovalo nově na jejich neschopnost vypořádat se s pluralitou historických výkladů. Bez opory v empirickém výzkumu byli někteří podezíráni z toho, že se bojí učit pravdu o minulosti, kterou sami zažili, a nebyli ochotní se s ní sami vypořádat. Takoví učitelé, paradoxně, nikdy v médiích nevystupovali. Vždy o nich bylo referováno ve třetí osobě a sloužili jako fixovaná představa k negativnímu sebevymezení dalších aktérů.

Jak naznačuje příklad zahraničních oborově specifických kompetencí, rozvíjení historické gramotnosti nabízí učitelům kvalitativně novou identitu, opřenou o oborová specifika jejich práce. Angloamerické nebo německé modely zohledňují kromě oborově specifických konceptuálních a procedurálních znalostí také etický rozměr minulosti a nabízí cestu, jak mohou žáci poctivě hodnotit etické důsledky historických činů a přijímají je jako podnět k přijetí vlastní odpovědnosti. Usnadňují současně, aby žáci reflektovali dějinné příběhy v jejich pluralitě. Cílem dějepisu není, aby se všichni žáci ve třídě identifikovali s výkladem, který jim nabízí učebnice nebo vyučující. Měli by se ale naučit porozumět tomu, co a proč se jich ve výkladu týká nebo netýká. Zároveň by měli dostat také příležitost přihlásit se ke „své“ historii či vzpomínkové kultuře a naučit se, jak je kriticky reflektovat ve vztahu k ostatním. Nepochybuji o tom, že je věcí veřejného zájmu, aby učitelé umožňovali žákům osvojovat si kompetence nezbytné pro to, aby se aktivně zapojovali do historické a vzpomínkové kultury své společnosti, ať už bude za dvacet či třicet let vypadat jakkoliv.

## 7. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Archivní materiály

Archiv autora - kopie listu Jaroslava Sovy vloženého do Školní kroniky Gymnázia v Poličce, 11. 11. 1985. Originál uložen v Gymnáziu Polička; audio nahrávka semináře Letní škola Paměti národa 2016, Oucmanice, 22. 8. 2016; projekt Maturant 89, přepisy nahrávek se studenty maturitního ročníku 1989/1990; audio nahrávka vyučovací hodiny na Gymnáziu Přírodní škola, o.p.s., 18. března 2019 a kopie pracovních listů; učitelské deníky I a II.

Archiv Heleny Mandelové - Kolektiv autorů. *Historie ve škole. Její možnosti v rozvíjení poznání, občanského vědomí, morálky a tvořivosti žáků a studentů a její potřeby. Díl I–III*. Praha 1992–1994; Úvod vedoucí autorského kolektivu k zveřejnění návrhu z roku 1994 při příležitosti valné hromady ASUD ČR v r. 1996, nestr.; výběr článků o výuce dějepisu 1996–2009.

Archiv Zdeňka Beneše - *Tematická zpráva Výuka poválečných dějin na druhém stupni ZŠ a SŠ*. Česká školní inspekce, 1998; složka HÚ ČSAV, Dopis D. Třeštika Učebnice českých dějin z 1. 11. 1990 a dopisy jednotlivých účastníků diskuze.

### Dokumentární filmy

*1989: Z deníku Ivany A* [Dokumentární film]. Režie Karel Strachota. Česká republika 2014). Dostupné z <https://www.jsns.cz/lekce/15649-1989-z-deniku-ivany-a>.

*Zabíjení po česku* [TV film]. Režie David Ondráček. Česká republika 2010.

*V zajetí železné opony: Hodina roky dlouhá* [Dokument]. Režie Marek JANÁČ a Petr LOKAJ. Česká republika, Česká televize 2006.

*Poválečné dějiny Československa* [Dokumentární film]. Režie Jaroslav KRATOCHVÍL. Česká republika 2010. Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=cCwsLGM4FWg> [cit. 3. 3. 2019].

### Mediální texty

(jhr). Zabil odbojáře. Soud hledá viníka po 69 letech. *Deník* - regionální duplicita, 3. 9. 2013, s. 14, resp. 15.

„Antitotalitní“ ústav převychovává učitele. *Haló noviny*, 22. 12. 2009, s. 2.

„Škrtnout čtyřicet let? To odmítám,“ tvrdí prezidentský kandidát Přemysl Sobotka, *Krajské noviny*, 28. 12. 2012, str. 09.

17. listopad 1989? Rodiče mlčí, učitelé tápou. *Právo*, 16. 11. 2000, s. 3.

Archivní projekt Než bude pozdě [online]. [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1040091894-ztracena-duse-naroda/1107-nez-bude-pozde>.

BARÁNKOVÁ, Naděžda. Magistra Vitae. K současné koncepci výuky dějepisu na základních školách. *Učitel'ské noviny*, 6. 7. 1989, r. 92, č. 28.

BAROCH, Pavel. Komunisté zavírali i děti. Stačilo vytisknout letáky [online]. *Aktuálně.cz*, 15. 4. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/komuniste-zavirali-i-deti-stacilo-vytisknout-letaky/r~i:article:634671>.

BENDA: ČSSD chce v ÚSTR trockisticky převzít moc [online]. *PARLAMENTNÍ LISTY*, 22. 3. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.parlamentnilisty.cz/article.aspx?rubrika=1401&clanek=266729>.

BENEŠ, Zdeněk. Pojetí dějepisu v Občanské škole. *Obecná/občanská škola*. 1996, č. 6, s. 4–5.

BEŇKOVÁ, Justína. Historici, pomozte nám? *Učitel'ské noviny*, 5. 1. 1990, roč. 40, č. 1, s. 3.

BERÁNEK, Jaroslav. Českým dějinám chybí veřejná diskuse - Rozhovor s Jacquesem Rupnikem. *Hospodářské noviny – Víkend*, 11. 9. 1998, s. 3.

Beseda na téma polistopadového vývoje. *ČT 2 - Na hraně*, 22. 11. 2004, 18:05.

Beseda s Pavlem Rychetským a Petrem Robejškem. *Český rozhlas I - Radiožurnál, Radioforum*, 2. 11. 2001.

- BEZCHLEBOVÁ, Maria. Pátá určitě bude! Z dopisu účastníků letní školy učitelů dějepisu ministroví školství. *Učitelské noviny*, 11. 9. 1991, s. 4.
- BLAŽEK, Petr – PERNES, Jiří. Má se v ČR zřídit Ústav paměti národa? *Lidové noviny*, 15. 11. 2004, s. 7.
- BLAŽKOVÁ, Jana – NAVARA, Luděk. Dějepis zmizí ze škol, obávají se učitelé, *Mladá fronta DNES*, 15. 10. 2003, s. 3.
- BORECKÁ, Věra. O čem se mladí učí ve škole? *Metro - Rubrika Můj názor*, 15. 3. 1999, s. 13.
- BRATINKA, Ondřej. Na laskavé zobrazování normalizace jsem alergický. *Lidové noviny, Příběhy bezpráví – komerční příloha*, 29. 10. 2010, s. 1.
- BRZOBOHATÝ, Tomáš – LEDERER, Aleš. Obhajoba jedné demise a vlády. *Týden*, 3. 4. 2000, s. 16.
- BŘEZINOVÁ, Kristýna. Rozpolcená společnost. *Lidové noviny – Orientace*, 2. 11. 2013, s. 21.
- BUDINSKÝ, Libor – KROUPA, Mikuláš. Příběhy pamětníků řeknou hodně i o nás. *E15*, 16. 8. 2013, s. 10.
- BUZKOVÁ, Petra. Milé čtenářky a čtenáři Učitelských novin. *Učitelské noviny*, 2003, roč. 10, č. 38, s. 4.
- Bývalí komunisté ve vysokých ústavních funkcích. *TV Nova – Sedmička*, 21. 3. 2004, 12:00.
- CERQUEIROVÁ, Andrea. Naše normalizace: Cenné vzpomínky, ale selektivně vybrané [online]. *Kultura 21.cz*, 5. 2. 2012 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.kultura21.cz/literatura/3728-nae-normalizace-cenne-vzpominky-ale-selektivn-vybrane>.
- ČABAN, Martin Politický boj o minulost. *MF Plus*, 16. 11. 2006, s. 10.
- ČAPEK, Vratislav. Instrukce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČSR k vyučování na základních školách, školách pro mládež vyžadující zvláštní péči a středních školách - pokračování. *Učitelské noviny*, 11. 1. 1990, r. 40, č. 2, s. 6–7.
- ČERNÝ, Adam. Vizitka vztahu k minulosti. *Slovo*, 13. 4. 2000, s. 7.
- ČERNÝ, Jiří – KVACSKAI, Robert – VONDRÁKOVÁ, Olga – RŮŽIČKA, Karel – TOMICA, Libor – ZURANOVÁ, Jana – ŽALUD, Václav. Šok a varování před tendenčním výkladem. *Haló noviny*, 15. 10. 2003, s. 3.
- Česká společnost versus komunismus. Rozhovor s Oldřichem Tůmou. *TV Nova - Snídaně s novou*, 12. 10. 2005.
- Češi neznají své dějiny. „Osmičkový průzkum“ dopadl katastrofálně [online]. *EuroZprávy.cz / ČTK*, 25. 7. 2018 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://eurozpravy.cz/domaci/zivot/230626-cesi-neznaji-sve-dejiny-osmickovy-pruzkum-dopadl-katastrofalne>.
- Čeští žáci: Škola je místo, kde se nudím a mlčím. *Lidové noviny*, 19. 2. 2003, s. 2.
- ČORNEJ, Petr. Co vzkazuje historik. Rozhovor s PhDr. Petrem Čornejem. *Učitelské noviny*, 27. 3. 1991, s. 5.
- ČORNEJ, Petr. Jak zapomenout vlastní minulost. *Lidové noviny - Horizont*, 27. 10. 2003, s. 11.
- ČR se s minulostí dosud nevyrovnala. *Hospodářské noviny*, 4. 10. 1999, s. 2.
- ČTK – IGIČ – Vanja. „Muklové“ v Jáchymově vyzvali k zúctování s minulostí [online]. *IHNED.cz*, 24. 5. 2008.
- ČTK. „Ofenziva komunistů ve školství je velké zlo“ zlobí se političtí vězni [online]. *TÝDEN.cz*, 25. 5. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [https://www.tyden.cz/rubriky/domaci/ofenziva-komunistu-ve-skolstvi-je-velke-zlo-zlobi-se-politicti-vezni\\_271317.html](https://www.tyden.cz/rubriky/domaci/ofenziva-komunistu-ve-skolstvi-je-velke-zlo-zlobi-se-politicti-vezni_271317.html).
- ČTK. Evropa se nevyrovnala s komunismem. *České noviny*, 24. 6. 2000.
- ČTK. Havel: Česká společnost nebyla schopna se vyrovnat s minulostí [online]. *CESKENOVINY.cz*, 29. 10. 2001.
- ČTK. Když žáci říkají, že komunismus byl „fajn“. *Lidové noviny*, 22. 12. 2009, s. 5.
- ČTK. Kvůli Klausově návrhu bude demonstrace. *Regionální mutace Deníku*, 23. 7. 2005, zpravidla s. 4.
- ČTK. Polsko zveřejnění seznamy agentů a donašečů komunistické policie [online]. *CESKENOVINY.cz*, 21. 7. 2006.

- ČTK. S úplným odtajněním svazků souhlasí polovina lidí. *České noviny*, 23. 9. 2001.
- ČTK. Schlüssel ocenil Paroubka za navrhované gesto sudetským Němcům [online]. *Ceskenoviny.cz*, 14. 7. 2005.
- ČTK. Učitelé si nevědí rady s názory žáků, že komunismus byl „fajn“. *Ceskenoviny.cz*, 21. 12. 2009.
- DAŇKOVÁ, Dagmar. Mýty o socialistických časech [online]. *Deník referendum*, 18. 11. 2010 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/7361-myty-o-socialistickych-casech>.
- Dějepis ve škole. *Dějiny a současnost*, 1990, r. 12, č. 1, s. 28–30, zde s. 29.
- DIENTSBIER, Jiří. Opožděný boj s komunismem. *Právo*, 3. 12. 2005, s. 7.
- Diskuze o vzniku Ústavu paměti národa. *ČT24, Události - komentáře*. 2. 5. 2007, 21:00.
- Diskuzní příspěvky k článku Nic si neberte, za hodinu jste zpátky [online]. *LIDOVKY.cz*, 9. 11. 2006 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [https://www.lidovky.cz/domov/nic-si-neberte-za-hodinu-jste-zpatky.A061109\\_161205\\_ln\\_bezpravi\\_vvr/diskuse/4](https://www.lidovky.cz/domov/nic-si-neberte-za-hodinu-jste-zpatky.A061109_161205_ln_bezpravi_vvr/diskuse/4).
- DOLEŽAL, Jiří X. Jak se ruší komunista? *Lidové noviny*, 23. 2. 2005, s. 10.
- DOLÍNSKÝ, Jiří. Učebnice s nezaujatým pohledem na naši historii chybějí. *Mladá fronta DNES*, 11. 4. 2000, s. 9.
- DOSTÁL, Dalibor. Česká politiku - vcelku stabilní kabaret. *Regionální mutace Deníku*, 17. 5. 2006, s. 8, resp. 10.
- DOUBRAVA, Lukáš. Znalosti žáků o naší novodobé historii jsou katastrofální. *Učitelské noviny*, 2009, č. 6. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1627> [cit. 3. 3. 2019].
- DRDA, Adam. Česká transformace: kde se staly chyby a kudy ven? *Lidové noviny – Orientace*, 21. 2. 1998, s. 1.
- DRDA, Adam. Nic si neberte, za hodinu jste zpět [online]. *LIDOVKY.cz*, 9. 11. 2006 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [https://www.lidovky.cz/domov/nic-si-neberte-za-hodinu-jste-zpatky.A061109\\_161205\\_ln\\_bezpravi\\_vvr](https://www.lidovky.cz/domov/nic-si-neberte-za-hodinu-jste-zpatky.A061109_161205_ln_bezpravi_vvr).
- DRDA, Adam. Nic si neberte, za hodinu jste zpět. *Lidové noviny*, 8. 11. 2006, s. 13.
- DRDA, Adam. Příběhy 20. století: Dospívající dívku zavřeli komunisté za lásku k odbojáři [online]. *IDNES.cz*, 3. 9. 2011 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [https://zpravy.idnes.cz/pribeh-evy-vokalove-duskove-d15-/domaci.aspx?c=A110902\\_112224\\_domaci\\_cen](https://zpravy.idnes.cz/pribeh-evy-vokalove-duskove-d15-/domaci.aspx?c=A110902_112224_domaci_cen).
- DRDA, Adam. Případ Choc a spol. a Eva Vokálová [online]. *Příběhy 20. století*, 20. 7. 2014 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://plus.rozhlas.cz/pripad-choc-a-spol-a-eva-vokalova-6511290>.
- DRDA, Adam. Zatčena v šestnácti. Bez důvodu aneb Příběh Evy Vokálové-Duškové [online]. *ROZHLAS.cz*, 4. 9. 2011 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [https://www.rozhlas.cz/radio\\_cesko/pribeh/\\_zprava/zatcena-v-sestnacti-bez-duvodu-aneb-pribeh-evy-vokaloveduskove--943078](https://www.rozhlas.cz/radio_cesko/pribeh/_zprava/zatcena-v-sestnacti-bez-duvodu-aneb-pribeh-evy-vokaloveduskove--943078).
- DRCHAL, Václav. Komunisté chtějí měnit učebnice [online]. *LIDOVKY.cz*, 6. 3. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://www.lidovky.cz/komuniste-chteji-menit-ucebnice-dal-/zpravy-domov.aspx?c=A090306\\_202558\\_ln\\_domov\\_tma](http://www.lidovky.cz/komuniste-chteji-menit-ucebnice-dal-/zpravy-domov.aspx?c=A090306_202558_ln_domov_tma).
- FA. Sedm zastavení u starého případu. *Rudé právo*, 7. 2. 1990, s. 7.
- FEŘTEK, Tomáš. Nerušte dějepis, zrušte dějepisáře! *Reflex*, 23. 10. 2003, s. 14.
- FILIP, Vojtěch. O účelových tvrzeních a historických faktech. *Haló noviny*, 27. 12. 2005, s. 11.
- Filmy a karikatury. ÚSTR láka děti ke komunismu. *ČT24*, 2. 1. 2015.
- FRANTOVÁ, Libuše. Komunisté cítí šanci k velkému návratu. *Regionální duplicita Deníku*, 19. 3. 2004, s. 2.
- FRIDRICH, Milan. Vyrovnání se s minulostí. *Deník - regionální duplicita*, 13. 3. 2009, zpravidla s. 14, resp. 15.
- GAUCK, Joachim. Strážce pravdy - rozhovor Daniela Kaisera s Joachimem Gauckem. *Pátek Lidových novin*, 3. 8. 1999, s. 20.
- GAZDÍK, Jan – ŠTASTNÝ, Jiří. Historici a literáti se přou, zda věřit dokumentu o Kunderovi [online]. *IDNES.cz*, 12. 10. 2008.

- GINTER, Jiří. Školy podle odborníků často zahlcují děti zbytečnostmi. *Právo*, 9. 12. 1999, s. 3.
- GOBYOVÁ, Jitka. Kam se má ubírat výuka dějepisu? [online]. *Učitelské listy*, 27. 4. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/04/jitka-gobyova-kam-se-ma-ubirat-vyuka.html>.
- GROHOVÁ, Johanna – ANÝŽ, Daniel. O genocidě Židů učebnice mnoho neříkají. *Mladá fronta DNES*, 29. 1. 2000, s. 4.
- GUTH, Jiří. Jejich normalizace [online]. *Deník referendum*, 19. 12. 2011 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/12130-jejich-normalizace>.
- HAHN, Eva – HAHN, Hans Henning. Co dělat s Benešovými dekrety? *Lidové noviny – Orientace*, 16. 6. 2001, s. 22.
- HANZAL, Josef. Potřebujeme vůbec dějepis? *Lidové noviny*, 1991, č. 162, s. 7.
- HAUSENBLAS, Ondřej. Nevyhnutelné úvahy nad RVP pro gymnázia I. *Učitelské listy - Diskuse o RVP*, 27. 10. 2003, s. 4.
- HAUSENBLAS, Ondřej. Vezměte rozum do hrsti, než vstoupíte do diskuse o škole a dějepise! [online]. *blisty.cz*, 24. 11. 2003 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://legacy.blisty.cz/art/16034.html>.
- HELLER, Josef. Naše pravda. *Haló noviny*, 20. 4. 2009, č. 15, s. 2.
- HELLER, Josef. Otevřený dopis členům sekce školství odborného zázemí ÚV KSČM, zejména autorovi materiálu „Zajímalo by nás“. Dostupné z <http://blisty.cz/art/45811.html#heller>. [cit. 3. 3. 2019].
- HLAVATÁ, Kateřina. Za čtyři roky jsme debatovali jen jednou aneb co se mi ve škole nelíbilo. *Lidové noviny*, 7. 5. 1999, s. 21.
- HOFFMAN, Ivan. Hermanova budoucnost. *Deník - regionální duplicita*, 22. 4. 2013, s. 14.
- HOLECOVÁ, Simona. Rok 1989 se vyučuje skoro jako VŘSR. *Mladá fronta DNES*, 17. 11. 1997, s. 1.
- HOLECOVÁ, Simona. Únor 1948 - událost, o níž se moc neučí. *Mladá fronta DNES*, 23. 2. 1998, s. 7.
- HOLEČEK, Petr. Ta dnešní mládež. Jak na jednom pražském gymnáziu probíhal seminář s projekcí dokumentárního filmu z cyklu Příběhy bezpráví i následná debata se signatářem Charty 77. Člověk v tísní, 02. 12. 2005.
- Holocaust Romů je v Česku téměř neznámý pojem. *Lidové noviny*, 8. 10. 1999, s. 4.
- HORÁLEK, Jan. Úkol aktuálnější omluvy. *Lidové noviny*, 13. 1. 1990, s. 1.
- HORKÝ, Petr. V dějepisu nemá jít o střelení názorů ani o jeden správný příběh [online]. *Respekt.cz*, 20. 6. 2018 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://www.respekt.cz/spolecnost/ucit...a-zakum-predlozit-jeden-spravny-pribehby>
- HOUDA, Přemysl. Antikomunistickou paměť nelze prosazovat shora. Rozhovor s Michalem Kopečkem [online]. *Česká pozice*, 29. 5. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://ceskapozice.lidovky.cz/antikomunistickou-pamet-nelze-prosazovat-shora-f66-/tema.aspx?c=A130524\\_222816\\_pozice\\_129068\\_](http://ceskapozice.lidovky.cz/antikomunistickou-pamet-nelze-prosazovat-shora-f66-/tema.aspx?c=A130524_222816_pozice_129068_)
- HRBÁČEK, Jan. Pravomocně odsouzen byl dosud jediný „estébák“. *Lidové noviny*, 26. 5. 1998, s. 4.
- HRONOVÁ, Zuzana. Český národ trpí komplexy špatného svědomí, říká Mikuláš Kroupa. Příběhy 20. století plaší nostalgii [online]. *Aktuálně.cz*, 18. 10. 2015 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/cesky-narod-trpi-komplexy-spatneho-svedomi-rika-mikulas-krou/r~ebc09c12725f11e5bd0a002590604f2e/>.
- HRUBÝ, Filip. A jaký je příběh vašich rodičů? *Deník – Paměť národa*, zvláštní příloha z roku 2014 (Archiv autora, nepodařilo se mi dohledat datum vydání).
- HŮLKOVÁ, Eva. Proč je zásadně důležité znát alespoň základní obrysy historie? [online]. *Český rozhlas Plus – Vertikála*, 28. 10. 2018 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://plus.rozhlas.cz/proc-je-zasadne-dulezite-znat-alespon-zakladni-obrysy-historie-7663795>
- Impulsy Václava Moravce - Rozhovor s Václavem Bělohradským, povolební situace. *Rádio Impuls*, 4. 11. 2013, 18:00.



- Instrukce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČSR k vyučování na základních školách, školách pro mládež vyžadující zvláštní péči a středních školách. *Učitelské noviny*, 4. 1. 1990, r. 40, č. 1, s. 6.
- Inventura demokracie. *ČRo 6 - Názory a argumenty*, 23. 12. 2009, 18:10.
- Jak se lišily Charta 77 a 2000 slov? Studenti v Historické laboratoři zkoumají moderní dějiny [online]. *ČT24*, 19. 4. 2018 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://ct24.ceskatelevize.cz/veda/2454439-jak-se-lisily-charta-77-a-2000-slov-studenti-v-historicke-laboratori-zkoumaj-moderni>.
- Jak to vidí Jaroslav Bican. KSČM, postkomunismus a radikální odlišnost [online]. 10. 5. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/15524-kscm-postkomunismus-a-radikalni-odlisnost>.
- Jak to vidí Tomáš Halík. *ČRo Dvojka*, 25. 4. 2013, 08:30.
- Jak vysvětlit socialismus mladým. *Lidové noviny, Orientace/Salon*, 13. 11. 2010, s. 28.
- Jde jen o dějepis? Ne! *Učitelské listy*, 2004, roč. 11, č. 5, s. 11.
- JEMELKA, Ivan. Česká televize asi vůbec neví, co činí. *Hospodářské noviny*, 16. 9. 1999, s. 6.
- JEŘÁBEK, Jaroslav. Věcně o historii a hysterii kolem dějepisů. *Lidové noviny - horizont*, 31. 10. 2003, s. 11.
- JIRIČKA, Jan. Máma a táta se narodili za Husáka. Dějepisáři korigují krásné vzpomínky [online]. *iDNES.cz*, 31. 8. 2012 [cit. 3. 3. 2019] Dostupné z: [http://zpravy.idnes.cz/dejepisari-se-uci-pracovat-se-vzpominkami-rodin-zaku-p00-/domaci.aspx?c=A120827\\_103615\\_domaci\\_jj](http://zpravy.idnes.cz/dejepisari-se-uci-pracovat-se-vzpominkami-rodin-zaku-p00-/domaci.aspx?c=A120827_103615_domaci_jj).
- JOCH, Roman. Komunistický režim je vždy totalitní. Včetně „normalizace“ [online]. 15. 5. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://ceskapozice.lidovky.cz/komunisticky-rezim-je-vzdy-totalitni-vcetne-normalizace-pmg-/forum.aspx?c=A130511\\_220100\\_pozice\\_124678](http://ceskapozice.lidovky.cz/komunisticky-rezim-je-vzdy-totalitni-vcetne-normalizace-pmg-/forum.aspx?c=A130511_220100_pozice_124678).
- JUMR, Václav. Jak se vyrovnat s minulostí. *Haló noviny*, 26. 7. 2008, s. 5.
- K šedesátému výročí únorového převratu uspořádala radnice Prahy 6 výstavu [online]. *Prima TV, Minuty regionu – Praha*, zpráva č. 6, 27. 2. 2008.
- KADLEC, Jan. O tom vyrovnávání se. *Haló noviny - Haló víkend*, 31. 8. 2001, s. 8.
- KALÁB, Tomáš. Opravdu vyhnání? *Jitřenka*, 2010, č. 8, s. 15.
- KAPINUS, Miroslav. Dějepis na obtíž? *Učitelské noviny*, 25. 1. 1990, r. 40, č. 4, s. 6.
- KAPLAN, Karel. Československo po druhé světové válce. I-VII. *Historický obzor*, 1990, r. 1, č. 1–10
- Karel Strachota z Člověka v tísní v Impulsech Václava Moravce. *Rádio Impulz*, 11. 8. 2011, 18:00.
- KNAPOVÁ, Adéla. Vzpoula proti Nejedlému. Učitelé chtějí zlepšit úroveň výuky dějepisů. (Archiv Heleny Mandelové)
- KŇAPOVÁ, Kateřina. Antikomunismus a generační vyprávění [online]. *Deník referendum*, 13. 2. 2014 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné <http://denikreferendum.cz/clanek/17424-antikomunismus-a-generacni-vypraveni>.
- KOJZAR, Jaroslav. Oběť vyslaného agenta - major Augustin Schramm. *Haló noviny*, 14. 5. 2012, s. 11.
- KOJZAR, Jaroslav. Podivnou hladovkou za vraha. *Haló noviny*, 10. 1. 2013, s. 5.
- KOLÁŘ, Bohumír. Bezradnost. *Učitelské noviny*, 25. 1. 1990, r. 93, č. 4, s. 2.
- KOLÁŘ, Pavel – PULLMANN, Michal. Kdo se bojí normalizační každodennosti? *Magazín Víkend DNES – Kavárna*, 29. 10. 2011, s. 32.
- KOMÁREK, Martin. Příběhy bezpráví v tísní. *Literární noviny*, 29. 11. 2012, s. 4.
- KOMÁREK, Martin. Učíme moderní dějiny dostatečně? *Literární noviny*, 22. 11. 2012.
- KOMÁREK, Michal. Kdo ovládá minulost? *Respekt*, 30. 11. 2009, s. 22.
- KOPEČEK, Michal. Antikomunistickou paměť nelze prosazovat shora [online]. *Česká pozice*, 2. 5. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://ceskapozice.lidovky.cz/antikomunistickou-pamet-nelze-prosazovat-shora-f66-/tema.aspx?c=A130524\\_222816\\_pozice\\_129068](http://ceskapozice.lidovky.cz/antikomunistickou-pamet-nelze-prosazovat-shora-f66-/tema.aspx?c=A130524_222816_pozice_129068).
- KOUKAL, Josef. Na téma: Vyrovnání se s minulostí se soudcem Ústavního soudu Vojtěchem Ceplem. *Slovo*, 6. 11. 1999, s. 2.
- KOURA, Petr. S dějinami nelze manipulovat. *Respekt*, 25. 6. 2006, s. 9.

- KOVÁČ, Dušan. Kapitoly z dejín pre stredné školy. Niekoľko poznámok na okraj. *Učiteľské noviny*, 15. 1. 1990, r. 40, č. 4, s. 3.
- KRÁLOVÁ, Jana. Odstrčený dejepis. *Týden*, 7. 2. 2005, s. 4.
- KRATOCHVÍL, Viliam. Radikálny rez je nevyhnutný. O koncepcii dejepisného vyučovania. Dovoľujem si načrtnúť možné riešenie. *Učiteľské noviny*. 18. 10. 1990, s. 5.
- KREČMER, Jan. Nejde jen o dejepis. *Lidové noviny*, 5. 2. 1999, s. 16.
- Křesťanství na území naší vlasti. *Učiteľské noviny – Obzor*, 24. 5. 1990, r. 93, č. 21.
- KUB / ČTK, Lidé z kontrarozvědky udělali mnoho cenného, míní Tvrdík. *Lidové noviny*, 6. 6. 2001, s. 2.
- KUBÁLKOVÁ, Pavla. Liška: Výuka novodobých dějin se zlepší. *Lidové noviny*, 31. 5. 2009, s. 5.
- KUBÍČEK, Jan. Černobílá historie aneb Teror hnědé omáčky. [online]. *Deník referendum*, 28. 1. 2011 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/8681-cernobila-historie-aneb-terror-hnede-omacky>.
- KUČERA, Vladimír. Nevěřte, že už mají rozum. *Mladá fronta DNES - rubrika Názory*, 30. 11. 2005, s. 7.
- KUČEROVÁ, Stanislava. Paměť národa. *Haló noviny - Obrys/Kmen*, 13. 10. 2007, s. 1.
- KUDRNOVSKÁ, Marie. Nová vláda musí dovést ČR k předčasným volbám. Rozhovor s Pavlem Kováčkem. *Haló noviny*, 4. 4. 2009, s. 1.
- KŮSTKA, Josef. 192. *Učiteľské noviny*, 1991, r. 94, č. 15, s. 10.
- KŮSTKA, Josef. Černé díry v kosmu českých dějin. *Učiteľské noviny*, 30. 11. 1990, s. 9.
- KVACSKAI, Robert. Dějepis na základních a středních školách volá o pomoc. Rozhovor Haló novin s Helenou Mandelovou, předsedkyní Asociace učitelů dějepisu ČR (ASUD). *Haló noviny*, 16. 10. 2003, s. 1.
- KVAČKOVÁ, Radka. Data žákům nic neřeknou. *Lidové noviny*, 23. 12. 1995, s. 16.
- LÁTKOVÁ, Zdeňka NOVÁK, Pavel a LAJDOVÁ, Markéta. Historie. Může to být nuda, nebo také poutavé příběhy. *Zemské noviny*, 22. 9. 1999, s. 14.
- LÁTKOVÁ, Zdeňka. Dějepis: pro děti je faktů příliš. *Právo*, 13. 7. 2004, s. 6.
- LÁTKOVÁ, Zdeňka. Někteří kantoři se sametové revoluci vyhýbají. *Právo*, 16. 11. 2000, s. nečitelná (článek uložen v archivu Heleny Mandelové).
- LÁTKOVÁ, Zdeňka. Neměli bychom si plést Palacha s Opletalem. Rozhovor s předsedkyní Asociace učitelů dějepisu ČR Helenou Mandelovou, *Právo*, 14. 11. 2003, s. 6.
- LÁTKOVÁ, Zdeňka. S výukou dějepisu jsme na tom podle historiků jako v Albánii. *Zemské noviny*. 17. 11. 1995, s. 2.
- LAUDER, Silvie. Ostravští aktivisté pomalu mění strnulou výuku dějepisu na českých školách. *Respekt*, 29. 8. 2015, s. 39.
- Lesk a bída dějepisu. *ČT 2 – Netopýr*, 31. 10. 2000.
- Lidé chtějí demonstrovat kvůli Formánkové před Senátem [online]. *IHNED.cz*, 22. 7. 2005.
- LÍNKOVÁ, Jana. Odstrčený dejepis. *Týden*, 7. 2. 2005, s. 5.
- LIŠKA, Liška. Komunisté milují dějiny. Ale po svém [online]. 30. 1. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://blog.aktualne.cz/blogy/ondrej-liska.php?itemid=5749>.
- LUDVÍKOVÁ, Veronika. Dějepis na obtíž. České školy opomíjejí výuku novodobé historie. *Týden*, 24. 1. 2005, s. 22.
- LUKEŠ, Alexandr. Už nám nemusíte lhát, paní učitelko. *Reportér*, 1990, č. 4, s. 13.
- MACHÁČEK, Martin. Školní dějepis by neměl začínat moc dávno. *Lidové noviny*, 8. 10. 1999, s. 20.
- Máme holé ruce [online]. *Česká televize - 168 hodin*, 19. 11. 2017 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10117034229-168-hodin/217452801101119/obsah/582856-mame-hole-ruce>.
- MANDLER, Emanuel. Proč máme tolik myslet na nedávnou minulost. *Lidové noviny*, 10. 8. 1998, s. 10.
- MAREK, Jindřich. Smrt v Černínském paláci. *Pátek Lidových novin*, 28. 2. 1995, s. 10.

- MARKOVÁ, Soňa. Praktiky pana Suchomela. *Haló noviny*, 6. 3. 2009, s. 5.
- MARVANOVÁ, Hana – ŽÁČEK Pavel. Ignorováním minulosti sami sobě ztěžujeme budoucnost. *Mladá Fronta DNES*, 8. 9. 1999, s. 15.
- Měli bychom zrušit komunisty? *Literární noviny*, 14. 2. 2005, s. 7.
- MELICHOVÁ, Šárka. Chceme být zrcadlem varujícím společnost – rozhovor s předsedou Konfederace politických vězňů Stanislavem Drobným. *Slovo*, 24. 11. 1998, s. 1.
- Měsíc v Evropské unii. *Evropské noviny*, 24. 4. 2009, s. 6.
- Michal UHL. Jak se vyrovnat s minulostí. *Právo*, 11. 4. 2013, str. 6.
- Ministerstvo nyní nevydá text o holocaustu. *Mladá fronta DNES*, 26. 2. 2000, s. 4.
- MKI/ ČTK. Na moderní dějiny není čas. *Deníky* – regionální duplicita, 22. 11. 2012.
- MLEJNEK, Josef. Rudí za oranžovou zástěrou. *Lidové noviny*, 8. 11. 2008, s. 10.
- MLYNÁŘ, Zdeněk. Mráz přichází z Kremlu. *Víkend MF*, 20. 1. 1990, s. 4.
- MOKRÁ, Jana. Reflexe k výuce dějepisu. *Lidové noviny*, 18/2003, s. (Archiv Heleny Mandelové)
- MORKES, František. Dějepis v totalitě a dnes. *Učitelské noviny*. 1997, r. 100, č. 19, s. 16–17.
- MOTÝL, Ivan. Učitelé vítají knihu, jež vadí znalcům. *Mladá fronta DNES - Severní Morava a Slezsko*, 26. 10. 2000, s. 1.
- Můj otec strávil ve vězení třináct let. *Lidové noviny*. 16. 11. 2001, s. 22
- MÜLLER, Luděk. Pohled na česko-německou otázku. *Jitřenka*, 2010, č. 8, s. 17.
- MYNÁŘÍK, Svatopluk. Listopadové zamyšlení o bílých místech v dějinách. *Rudé právo*, 15. 11. 1990, s. 3.
- Na „zdravce“ si připomněli události roku 1989. *Prostějovský večerník*, 16. 11. 2009, str. 7.
- Na události roku 1968 máme tak deset minut. *Mladá fronta DNES*, 15. 10. 2003, s. 3.
- NAJBERT, Jaroslav. Vyhánění – regionální moment v česko-německých vztazích. *Jitřenka: noviny občanů města Poličky a okolí*, 2010, č. 7, s. 19.
- NAJBERT, Jaroslav. Zátěž česko-německé minulosti: stále je nad čím se zamýšlet. *Jitřenka*, 2010, č. 9, s. 19.
- Naši studenti toho vědí hodně. *Právo - Jižní Morava*, 14. 10. 1998, s. 13.
- NAVARA, Luděk. Děti, takový byl komunismus. Političti vězni vyprávějí školákům o životě v komunistické totalitě. *Mladá fronta DNES*, 28. 11. 2005, s. 4
- NAVARA, Luděk. Nevyrovnali jsme se s minulostí, ani ji pořádně neznáme, říká Šimek. *Mladá Fronta DNES*, 8. 12. 1999, s. 2.
- NAVARA, Luděk. Útěk před komunismem. *Mladá fronta DNES*, 26. 11. 2003, s. 8.
- NAVARA, Luděk. Vyrovnajte se s minulostí, radí Čechům Karl Ziegler. *Mladá Fronta DNES*, 15. 4. 2001, s. 5.
- NEČAS, Petr. V ÚSTR došlo k levicovému puči [online]. *Youtube.com*, 15. 4. 2013 [cit. 2014-11-17]. Dostupné z [https://www.youtube.com/watch?v=laE-fK\\_Ae7g](https://www.youtube.com/watch?v=laE-fK_Ae7g).
- NEDVĚD, Jaroslav. Političti vězni varují, že jsme se s minulostí nevyrovnali. *Zemské noviny*, 1. 4. 1998, s. 2.
- NEDVĚD, Jaroslav. S minulostí jsme se nevyrovnali, říká pamětník Vítězného února, politický vězeň Luboš Hruška. *Mladá fronta DNES - Západní Čechy*, 25. 2. 1999, s. 1.
- Nejen o zločinnosti komunismu. Rozhovor s Jaromírem Štětinou. *Český rozhlas 6*, 25. 3. 2005.
- Někteří komunističti prominenti v zahraničí byli potrestáni. *Lidové noviny*, 4. 12. 1998, s. 3.
- NEPRAŠOVÁ, Veronika – HAVEL, Prokop. Petici proti jmenování komunistky do čela krajského školství podepsalo přes devět tisíc lidí [online]. *iROZHLAS.cz*, 22. 11. 2012 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/petici-proti-jmenovani-komunistky-do-cela-krajskeho-skolstvi-podepsalo-pres-devet-tisic-lidi-201211220621\\_phavel](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/petici-proti-jmenovani-komunistky-do-cela-krajskeho-skolstvi-podepsalo-pres-devet-tisic-lidi-201211220621_phavel).
- Nezbavili se minulosti, nejsou demokratičtí, soudí politolog. *Mladá Fronta*, 28. 1. 1999, s. 4.
- Nohavica o StB: S děvkou jsem na pokoj nešel. *Mladá fronta DNES*, 13. 11. 2007, s. 3.

- NOSÁL, Jaroslav. Aby byli na očích. Problematické návraty „mocných“ za katedru. *Učitel'ské noviny*. 4. 1. 1991, s. 6.
- NOVÁ, Magdaléna. Jak žili vaši sousedé, kteří bojovali proti totalitě? *MF DNES*, 8. 3. 2008, s. 3.
- NOVÁK, František. Jak učit o komunistických lágrech a normalizaci [online]. *Respekt.cz*, 2. 2. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://Respekt.iHNed.cz/fokus/c1-35750350-jak-ucit-o-komunistickych-lagrech-a-normalizaci>.
- O srpnu 1968 vědí děti hodně, říkají učitelé. *Mladá fronta DNES*, 4. 8. 1998, s. 3.
- O výuce dějepisu a manipulaci s historií. *Haló noviny*. 16. 11. 2009, s. 3.
- Od zítřka začne štafetová hladovka proti koalici s KSČM. *Mladá fronta DNES - Jižní Čechy*, 7. 1. 2013, s. 1.
- Odsun – Omluva – obavy... *Mladá Fronta*, 6. 1. 1990, s. 3.
- Odtajňování seznamů spolupracovníků StB. *ČT24, Události – komentáře*, 12. 2. 2007.
- Ofenziva komunistů ve školství je velké zlo! Zlobí se političtí vězni [online]. 25. 5. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/ofenziva-komunistu-ve-skolstvi-je-velke-zlo-zlobi-se-politicti-vezni\\_271317.html](http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/ofenziva-komunistu-ve-skolstvi-je-velke-zlo-zlobi-se-politicti-vezni_271317.html).
- Opravdu může dějepis z výuky na ZŠ zmizet? Rozhovor redakce UL s Jaroslavem Jeřábkem. *Učitel'ské listy*, roč. 2003–2004, č. 3, s. 7.
- Ostrava se ponořila do totality. *CT24*, 16. 11. 2009.
- OSÚCH, Jan. Totalita národ rozdělila, zalitoval premiér [online]. *IHNED.cz*, 27. 6. 2007.
- OUTRATA Filip, Vláda nad pamětí, nebo péče o paměť? [online]. *Deník referendum* [cit. 3. 3. 2019]. 10. 4. 2013. Dostupné z [http://denikreferendum.cz/clanek/15322-vlada-nad-pameti-nebo-pece-o-pamet\\_](http://denikreferendum.cz/clanek/15322-vlada-nad-pameti-nebo-pece-o-pamet_).
- OUTRATA, Filip. Válka bez vítězů. Nové kolo boje o naši minulost [online]. 29. 1. 2014 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://denikreferendum.cz/clanek/17317-valka-bez-vitezu-nove-kolo-boje-o-nasi-minulost\\_](http://denikreferendum.cz/clanek/17317-valka-bez-vitezu-nove-kolo-boje-o-nasi-minulost_).
- PEHE, Jiří. Diagnóza: trauma. *Právo, Příloha – Salon*, 10. 1. 2013, str. 05.
- PERKNEROVÁ K. – JILEMNICKÝ M. Mašinové: medaile pro hrdiny, či vrahy? *Regionální duplicita Deníku*, 29. 2. 2008, s. 9.
- PERKNEROVÁ, Kateřina. Agent Bureš. Jde o výmysl estébáků? *Benešovský deník*, 31. 1. 2014, s. 12.
- PEROUTKA, Ferdinand. Byl Beneš vinen? *Historický obzor*, 1990, r. 1, č. 1, s. 2–5.
- PINKAS, Jaroslav – RIPKA, Vojtěch. Mýty o výuce soudobých dějin. Dějepisáři se nebojí ani nezamrzli v tištěných učebnicích a nástěnných mapách. *Lidové noviny – Orientace*, 24. 11. 2012.
- PLATIL, Oldřich. Dnes odsoudíme Mašiny, zítra možná Gabčíka s Kubišem? [online]. *idnes.cz – blog* [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://platil.blog.idnes.cz/c/207229/D...iny-zitra-mozna-Gabcika-s-Kubisem.html>.
- PLEVA, Martin. Lidé řekli komunistům Ne [online]. *MORAVSKOSLEZSKÝ deník.cz*, 13. 11. 2008 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [https://moravskoslezsky.denik.cz/zpravy\\_region/20081113\\_kraj\\_hejtman\\_palas\\_ostrava.html](https://moravskoslezsky.denik.cz/zpravy_region/20081113_kraj_hejtman_palas_ostrava.html).
- PODZIMKOVÁ, Dina: Laciný antikomunismus a drazé vykoupená vláda [online]. *IHNED.cz*, 25. 8. 2006.
- Politici vězni varují, že jsme se s minulostí nevyrovnali. *Zemské noviny*, 1. 4. 1998, s. 2.
- Poválečné dějiny se v hodinách nestíhají [online]. *ČT24*, 21. 11. 2012 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/1133320-povalecne-dejiny-se-ve-skolach-nestihaji>.
- PROCHÁZKA, Miroslav. Smršť demagogie v kauze „dějepis“. *Lidové noviny - Horizont*, 11. 11. 2003, s. 10.
- Projev předsedy vlády Petra Nečase u příležitosti předání osvědčení účastníkům odboje proti komunismu, 18. února 2013. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/premier/vyznamne-projevy/projev-predsedy-vlady-petra-necas-u-prilezitosti-predani-osvedceni-ucastnikum-odboje-proti-kunizmu--18--unora-2013-103591> [cit. 13. 7. 2016].

Provolání českých krajských organizací. *Lidové noviny*, 12. 6. 1998, s. 11.

Předvolební situace v České republice. *ČT1 - Otázky Václava Moravce*, 30. 4. 2006.

PŘIBÁŇ, Jiří. Vyšetřování nekončí. Zapomeneme? *Právo*, 4. 11. 2004, s. 1.

Příbývá dětí, které si myslí, že za komunismu se nežilo špatně. *ČRo 1 – Radiožurnál*, 21. 12. 2009, 21:00.

PŘÍHODA, Petr. Proč se nedaří vyrovnat se s minulostí. *Lidové noviny – Rubrika Názory*, 15. 8. 2000, s. 10.

PŘÍHODA, Petr. Zákon o protikomunistickém odboji. [online]. *ČRO - CRO6.cz*, 21. 2. 2011 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://www.rozhlas.cz/\\_zprava/854306](http://www.rozhlas.cz/_zprava/854306).

Působení KSČM na české politické scéně. *ČT1 – Naostro*, 21. 7. 2002.

RANDÁK, Jan. Člověk v tísní čte Gramsciho. [online]. *Deník referendum*, 15. 7. 2014 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/18358-clovek-v-tisni-cte-gramsciho>.

RAŠEK, Antonín. Nemluvit s komunisty nestačí. *Hospodářské noviny*, 30. 12. 2003, s. 8.

REJŽEK, Jan. Jak být bez řeči nad neschopností vyrovnat se? *Lidové noviny – Horizont*, 3. 3. 2005, s. 9.

Revoluce dala svobodu, ne potrestání viníků. *Mladá Fronta DNES*, 16. 11. 1999, s. 3.

ROGL, Vladimír. Omezená historie. *Slovo*, 11. 10. 1999, s. 7.

Rok 2009 ve fotografiích [online]. *iDNES.cz*, 25. 12. 2009 [cit. 22. 2. 2019]. Dostupné z [http://infografika.idnes.cz/zpravy/rocenka09/rocenka\\_2009.html](http://infografika.idnes.cz/zpravy/rocenka09/rocenka_2009.html).

ROKOS, Luboš. Vyrovnávání se s minulostí v podání Ústavu pro studium totalitních režimů [online]. 9. 10. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/16558-vyrovnavani-se-s-minulosti-v-podani-ustavu-pro-studium-totalitnich-rezimu>.

Rozděluje nás minulost, aneb lustrace z roku 2001. *ČT 2 - Na hraně*, 24. 4. 2001.

Rozešli jsme se opravdu s komunismem nebo ne? *ČRo Plus – Radiofórum*, 9. 7. 2013, 19:10.

Rozhovor s Pavlem Žáčkem. *Český rozhlas 6 - Názory a argumenty*, 31. 7. 2007, 8:10.

RUML, Jan. Zůstali jsme na půl cesty. *Mladá Fronta Dnes*, 18. 11. 2004, s. 6.

RYCHLÝ, Tomáš. Srovnáme si minulost do latě! *Lidové noviny - Orientace*, 28. 3. 1998, s. 3.

ŘÍHOVÁ, Barbora. Ukáznění pionýři, žádní bezdomovci. Žáci se dozví o socialistických bludech. [online]. *iDNES.cz*, 11. 11. 2010 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://zpravy.idnes.cz/ukazneni-pionyri-zadni-bezdomovci-zaci-se-dozvi-o-socialistickych-bludech-1uc-/studium.asp?c=A101111\\_111033\\_studium\\_bar](http://zpravy.idnes.cz/ukazneni-pionyri-zadni-bezdomovci-zaci-se-dozvi-o-socialistickych-bludech-1uc-/studium.asp?c=A101111_111033_studium_bar).

S minulostí jsme se nevyrovnali, říká pamětník Vítězného února, politický vězeň Luboš Hruška. *Mladá fronta Dnes – Západní Čechy*, 25. 2. 1999, s. 1.

SASÍNOVÁ, Petra. Učte o zločinech komunismu, vyzývají učitelé kolegy [online]. *Aktuálně.cz*, 11. 12. 2008 [cit. 22. 6. 2014]. Dostupné z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/ucte-o-zlocinech-komunismu-vyzyvaji-ucitele-kolegy/r~i:article:624629>.

SASÍNOVÁ, Petra. Učte o zločinech komunismu, vyzývají učitelé kolegy [online]. *Aktuálně.cz*, 11. 12. 2008 [cit. 22. 6. 2014]. Dostupné z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/ucte-o-zlocinech-komunismu-vyzyvaji-ucitele-kolegy/r~i:article:624629>.

SEDLÁK, Petr. Školní dějepis, komunistická diktatura a spor o ÚSTR. [online]. *Deník referendum*, 4. 4. 2014 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/17750-skolni-dejepis-komunisticka-diktatura-a-spor-o-ustr>.

SEHNOUTKA, Petr – KOTTOVÁ, Anna. Studenti ocenili v rámci projektu Příběhy bezpráví tři bojovníky proti komunismu [online]. *iROZHLAS.cz*, 1. 11. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [https://www.irozhlas.cz/veda-technologie\\_historie/studenti-ocenili-v-ramci-projektu-pribehy-bezpravi-tri-bojovniky-proti-komunismu-\\_201311010839\\_akottova2](https://www.irozhlas.cz/veda-technologie_historie/studenti-ocenili-v-ramci-projektu-pribehy-bezpravi-tri-bojovniky-proti-komunismu-_201311010839_akottova2).

SEMECKÝ, Ota. Bylo by chybou podceňovat výchovnou funkci školy, nebo ji chtít eliminovat. *Svobodné slovo*. 15. 1. 1996, s. 6.

Senátoři představí novelu trestního zákona. *BBC - česká redakce, Dobré ráno s BBC*, 8. 2. 2005, 6:00.

- SKŘIVAN, Aleš – HORÁK, Ivan. Slovo na vysvětlenou. *Společenské vědy ve škole*. 1990, r. 46, č. 7, s. 186.
- SLAČÁLEK, Ondřej. Antikomunismus neskončil, antikomunismus trvá [online]. *A2ALARM.CZ*, 6. 2. 2014 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://a2larm.cz/2014/02/antikomunismus-neskoncil-antikomunismus-trva>.
- SLAČÁLEK, Ondřej. Český antikomunismus jako pokus o obnovu hegemonie [online]. *Britské listy*, 22. 6. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://legacy.blisty.cz/art/47533.html>.
- SLAVICKÁ, Jarmila. Historie po katastrofě - beseda s českými historiky. *Učitel'ské noviny*, 22. 5. 1991, s. 3.
- SLONKOVÁ, Sabina. Soudce Braun: ten, který pomstil Horákovou [online]. *AKTUÁLNĚ.cz*, 2. 11. 2007.
- SMYČKOVÁ, Lenka. Komunisté útočí. Vymýváte dětem mozky, vyčítají školám [online]. *Aktuálně.cz*, 21. 1. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/komuniste-utoci-vymyvate-detem-mozky-vycitaji-skolam/r~i:article:627569/>
- SPURNÝ, Matěj – KOPEČEK, Michal. Dějiny a paměť komunismu v Česku. *Lidové noviny – Orientace*, 9. 1. 2010. Dostupné z <http://blog.aktualne.cz/blogy/matej-spurny.php?itemid=8566> [cit. 3. 3. 2019].
- SPURNÝ, Matěj. Dějiny a paměť komunismu v Česku [online]. *BLOG.aktualne.cz*, 11. 1. 2010.
- SPURNÝ, Matěj. První pětiletka ÚSTR. Co se (ne)povedlo. *Deník referendum*, 11. 4. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/15328-prvni-petiletka-ustru-co-se-ne-povedlo>.
- SPURNÝ, Matěj. Trochu jiný pohled na Mnichov [online]. *Aktuálně.cz*, 20. 9. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/nazory-a-komentare/75-vyroci-mnichova-dalo-se-rozbiti-csr-zabranit/ r~250fd02e21df11e383e4002590604f2e/ ?redirected=1477425821>
- STEHLÍK, Michal. Buďte pozhnány spory o ÚSTR [online]. 9. 4. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://stehlik.blog.ihned.cz/c1-59654370-budte-pozehnany-spory-o-ustr>.
- STEHLÍK, Michal. ÚSTR? Bojujeme bitvy dávno minulé [online]. 23. 4. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://stehlik.blog.ihned.cz/c1-59749590-ustr-bojujeme-bitvy-davno-minule\\_](http://stehlik.blog.ihned.cz/c1-59749590-ustr-bojujeme-bitvy-davno-minule_)
- Stoupající preference komunistů. *ČT2 – Sněží*, 7. 12. 1999.
- STRACHOTA, Karel. Antikomunismus je normální. *Lidové noviny*, 2. 9. 2013.
- STRÁNSKÝ, Martin Jan. Komunismus u nás a v nás - smutné dědictví předlistopadové éry. *Mladá Fronta DNES*, 1. 11. 1999, s. 6.
- STROŽ, Daniel. Rozpatlávání minulosti mají občané dost. *Haló noviny*, 15. 9. 1999, s. 7.
- STŘIHAVKOVÁ, Lenka. Totalitu je třeba připomínat. *Deník Jablonecka*, 18. 11. 2005, s. 17.
- Studená válka i Listopad 89. Výuku soudobých dějin učitelé zvládají [online]. *ČT24*, 8. 6. 2016 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/1810226-studena-valka-i-listopad-89-vyuku-soudobych-dejin-ucitele-zvladaji\\_](https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/1810226-studena-valka-i-listopad-89-vyuku-soudobych-dejin-ucitele-zvladaji_)
- STUDENÁ, Zuzana. Dějepis v chýši lovců mamutů. *Právo – Střední Morava*, 21. 6. 2000, s. 14.
- Studenti o výročí mnoho nevěděli. *Mladá Fronta DNES – Jižní Morava*, 27. 10. 1998, s. 2.
- SUCHOMEL, Petr. 17. listopad? To je svátek veteránů. Školáci přiznávají, že o převratu mnoho nevědí. Hodin dějepisu ubývá. *Mladá Fronta DNES*, 15. 11. 2008, s. 3.
- SUCHOMEL, Petr. Palach není hrdina, učí komunistka. *MF DNES*, 21. 2. 2009, s. A3
- SUŠOVÁ SALMINEN, Veronika. Dějiny jako klacek k bití aneb Vyrovnat se s minulostí po česku [online]. 21. 4. 2014 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://blisty.cz/art/72249-dejiny-jako-klacek-k-bit-i-aneb-vyrovnat-se-s-minulosti-po-cesku.html>.
- SYNEK, Bohumil. V Amerike majú predmet, ktorý sa volá myslenie. *Učitel'ské noviny*. 5. 1. 1990, s. 9.
- ŠÍCHA, Jan. Vyprávění o reálsocialismu [online]. *Deník referendum*, 10. 12. 2010 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/7810-vypraveni-o-realsocialismu>.
- ŠIMEČKA, Martin M. – ZÓLLER, Renata. Hezké vzpomínky jsou k ničemu. *Respekt*, 9. 6. 2008, s. 42.

ŠIMEK, Michal. S Naděždou Kavalírovou o dějepisu a vlastenectví. *Učitel'ské listy*, 25. 10. 2004, s. 15.

ŠÍŠKA, Miroslav. Proč byl zavražděn major Schramm? *Právo*, 26. 5. 2012, s. 18.

ŠMÍDOVÁ, Jana. Boj o Pražský hrad – prý nejzajímavější volby ve světě. *ČRo*, 9. 1. 2013.

ŠRÁMKOVÁ, Martina. Listopad a dějepis? Nic moc. Rubrika 17. listopad 1989: jak se učí o sametové revoluci. *Lidové noviny*, 14. 11. 2003, s. 23.

ŠŤASTNÝ, Ondřej. Dorost KSČM: Gottwald by hrdina, Horáková zločinec. *Mladá fronta DNES*, 15. 11. 2008, s. 3.

ŠŤASTNÝ, Ondřej. Vládně v ústavu studujícím totalitu totalita? *Mladá Fronta DNES*, 30. 8. 2008, s. 4.

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava – GRUŠA, Zdeněk. O čase hledání. První postřehy z nových hodin občanské nauky a dějepisu. *Učitel'ské noviny*, 1990, roč. 40, č. 3, s. 4.

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Dluh šefíkům. Co v učebnicích mělo být a nebylo. *Učitel'ské noviny – Obzor*, 4. 5. 1990, r. 93, č. 18. K

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Kontinuita věků. Besedovali o tom, jak moudře vést besedy. *Učitel'ské noviny*. 23. 11. 1989, roč. 92, č. 43, s. 4.

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Nepoučitel'ný dějepis - rozhovor s Helenou Mandelovou a Marií Bezhlebovou. *Učitel'ské noviny*, 26. 1. 1996, s. 6–7.

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Dějepis pod lupou. Jak vidí výuku dějepisu ČŠI. *Učitel'ské noviny*, 2003, č. 16, s. x. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4008> [cit. 3. 12. 2018].

ŠTĚPÁNKOVÁ, Karla. Dokumentární filmy do školy patří. *Moderní vyučování*, 29. 9. 2004, s. 16.

ŠTERN, Jan. Přerušovaná tlustá čára. *Mladá fronta DNES – Kavárna*, 17. 3. 2007, s. 21.

ŠTERN, Jan. S majorem Zemanem dnes jenom sklízíme hořké plody minulosti. *Mladá Fronta DNES*, 30. 9. 1999, s. 13.

ŠTOFANOVÁ, Anna. Pamětníci do škol?! *Haló noviny*. 13. 2. 2009, s. 14.

Tlustá čára za minulostí aneb znáte Husáka? *ČT1*, 19. 4. 1999.

TOMEK, Prokop. Minulost vnímáme s velkou dávkou hysterie [online]. *E15.cz*, 12. 3. 2010.

Tvrdí online: ČSSD komunisty do vlády nepřivede [online]. *AKTUÁLNĚ.cz*, 27. 4. 2009.

Učitelé: O moderní historii se učí málo. *Právo*, 23. 11. 2012.

Události kolem 17. listopadu. *ČT 1 - V pravé poledne*, 21. 11. 1999, 12:00

UHL, Petr. Petr Uhl píše senátorovi Štětinovi. *Haló noviny*, 9. 2. 2005, s. 11.

UHL, Petr. ÚSTR by měl být opravdu zrušen. *Deník referendum*, 20. 4. 2014 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/15392-ustr-by-mel-byt-opravdu-zrusen>

UHL, Petr. Zákazem komunistů se to nespraví. *Právo*, 9. 2. 2010, s. 10.

Ústav paměti národa. *ČT1 – Události*, 16. 3. 2007, 19:00.

V jednotlivých krajích spějí ke konci vyjednávání o krajských vládách. *ČRo 1- Radiožurnál, Ozvěny dne*, 6. 11. 2008, 12:00.

VAVRUŠKA, Jan/ ČTK. Havel: Lustrační zákon není nástroj k vyrovnání se s minulostí [online]. *CESKENOVINY.cz*, 5. 6. 2001.

VEIS, Jaroslav. Paradoxy lustračního zákona. *Lidové noviny*, 18. 11. 2013, s. 11.

VESELÝ, Vladislav. Dějepis pod lupou – J. Štefflová, UN č. 16/2003 a ohlasy. *Učitel'ské noviny*, 2003, č. 31. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&cislo=31&rocnik=2003> [cit. 3. 3. 2019].

Vězení pro Ludmilu Brožovou Polednovou. *ČT24 - Události, komentáře*, 9. 9. 2008.

VILÍMEK, Tomáš. Vyrovnat se s komunistickou minulostí [online]. *AKTUÁLNĚ.cz*, 13. 11. 2006.

Výběr novinových článků [online]. [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.asud.cz/noviny.htm>

VÝBONÝ, Marek. Měsíc Příběh bezpráví na Gymnáziu Mozartova zahájen [online]. *Pardubický kraj*, 6. 11. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://www.klickevzdelani.cz/Zaci-a-studenti/Ze-zivota-skol/Aktivity-SS/category/aktivity-ss/mesic-pribehu-bezpravi-na-gymnaziu-mozartova-zahajen>.

Vyhazovy na ÚSTR pokračují. Skončila i šéfka bezpečnostního archivu. [online]. *LIDOVKY.cz/ ČTK*, 25. 4. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://www.lidovky.cz/cistka-na-ustr-pokracuje-skoncila-i-sefka-bezpecnostniho-archivu-pyo-/zpravy-domov.aspx?c=A130425\\_192319\\_ln\\_domov\\_ani](http://www.lidovky.cz/cistka-na-ustr-pokracuje-skoncila-i-sefka-bezpecnostniho-archivu-pyo-/zpravy-domov.aspx?c=A130425_192319_ln_domov_ani).

- Vyrovňuje se ČR s dědictvím komunistické minulosti lépe než jiné země bývalého východního bloku? *ČRo 1 - Radiožurnál – Radioforum*, 7. 10. 2009, 18:10.
- Vyrovňávání se s komunistickou minulostí. *ČRo 6 - Názory a argumenty*, 7. 2. 2007, 18:10.
- Vyrovňávání se s komunistickou minulostí. *ČRo 6 - Události – Názory*, 11. 6. 2000, 18:10.
- VYSTRČIL, Tomáš. Dnešní politická krize má etické příčiny. *Lidové noviny – Orientace*, 20. 6. 1998, s. 29.
- Výuka moderních československých dějin na školách. *ČRo - Rádio Česko, Studio Česko*, 14. 3. 2008, 15:35.
- Výuka o holocaustu ve školách. *ČTI – Události*, 26. 1. 2000.
- WIRNITZER, Jan – NAVARA, Luděk. Připomeňte si díly seriálu Abeceda komunistických zločinů [online]. 3. 7. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://zpravy.idnes.cz/pripomente-si-dily-serialu-abeceda-komunistickych-zlocinu-poe-/domaci.asp?c=A081209\\_143149\\_domaci\\_jw](http://zpravy.idnes.cz/pripomente-si-dily-serialu-abeceda-komunistickych-zlocinu-poe-/domaci.asp?c=A081209_143149_domaci_jw).
- ZAHRADNÍČEK, Tomáš. Národ - s. r. o. *Lidové noviny*, 1. 6. 1996, s. 4.
- Zeman chce lustraci ministrů pouze kvůli Babišovi, míní Sme [online]. 5. 11. 2013 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://www.lidovky.cz/zeman-chce-lustraci-ministru-pouze-kvuli-babisovi-mini-sme-pox-/zpravy-svet.aspx?c=A131105\\_124849\\_ln\\_zahranici\\_msl\\_](http://www.lidovky.cz/zeman-chce-lustraci-ministru-pouze-kvuli-babisovi-mini-sme-pox-/zpravy-svet.aspx?c=A131105_124849_ln_zahranici_msl_).
- ZEMAN, Martin. Režim padl, komunistů je všude plno. *Lidové noviny*, 8. 11. 2004, s. 15.
- ZÍDEK, Petr. Divné mýty o socialismu. *Lidové noviny – Orientace – Pracovna*, 6. 11. 2010, s. 23.
- ZÍDEK, Petr. Potíže s pamětníky. *Lidové noviny, Orientace – Salon*, 14. 2. 2009, s. 22.
- ZÍDEK, Petr. První studie o agentech chodcích. *Lidové noviny – Orientace*, 12. 2. 2011, s. 25.
- Zlehčování minulosti, ale ani silácká gesta nejsou na místě. Plný text projevu prezidenta Václava Klause u příležitosti státního svátku. *Právo*, 29. 10. 2004, s. 3.
- Zločiny komunistického režimu budou stíhány i v příštích letech. *Hospodářské noviny*, 3. 12. 1999, s. 2.
- Změny v KSČM po českobudějovickém sjezdu. *BBC - česká redakce, Dobré ráno s BBC*, 14. 5 2004, 6:00.
- Zřízení Ústavu paměti národa. *ČRo 6 - Studio STOP*, 16. 12. 2005, 22:10.
- Ztracená duše národa. Tabu českého národního svědomí [online]. *Česká televize* [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1040091894-ztracena-duse-naroda/1108-tabu-ceskeho-narodniho-svedomi>.
- Zúčtování s komunistickým režimem v České republice. *BBC - česká redakce, Dobré ráno s BBC*, 16. 11. 2004, 6:00.
- ŽÁK, Václav. Potíže s vyrovnáním se s komunistickou minulostí. *Lidové noviny*, 12. 5 1998, s. 11.
- ŽÍDEK, Leo. Stanovisko Konfederace politických vězňů ČR k výzvě odborné sekce školství ÚV KSČM [online]. 27. 1. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.kpv-cr.cz/stanovisko-konfederace-politickych-veznu-cr-k-vyzve-odborne-sekce-skolstvi-uv-kscm/>.

### Monografie a metodické příručky

- ALEXANDER, Jeffrey C. *Cultural Trauma and Collective Identity*. Berkeley: University of California Press, 2004.
- AMMERER, Heinrich – WINDISCHBAUER, Elfriede (eds.). *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung*, Wien: Zentrum polis – Politik lernen in der Schule, 2011.
- ANDERSON, Lorin – KRATHWOHL, David – AIRASIAN, Peter a kol. (edd.). *A Taxonomy for Learning, Teaching a Assessing of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
- ASSMANN, Aleida. *Culturall Memory and Western Civilization. Funktions, Media, Archives*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- ASSMANN, Aleida. *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: Verlag C. H. Beck Ohg, 2006.
- ASSMANN, Aleida. *Ist die Zeit aus den Fugen?* München: Carl Hanser Verlag, 2013.



- ASSMANN, Jan. *Kultura a paměť. Pismo, vzpomínky a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*. Praha: Prostor, 2001.
- BALCAR, Lubomír – ZATKALÍKOVÁ, Marta. *Příručka pro přípravu učitelů na nové pojetí výchovně vzdělávací práce ve vyučovacím předmětu dějepis na druhém stupni základní školy*. Nový Bydžov, 1980.
- BALÍK, Stanislav. *15 let poté: sborník k patnáctému výročí pádu komunismu v zemích střední a východní Evropy*. Editor Ladislav MRKLAS. Praha: Jalna, 2005.
- BARTON, Keith – LEVSTIK, Linda. *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2009.
- BENEŠ, Zdeněk (ed.). *Dvojitý rok 1968? Zlomové roky 1968 a 1989 v českých a německých učebnicích dějepisu*. Praha: Casablanca, 2010.
- BENEŠ, Zdeněk a kol. *Rozumět dějinám. Vývoj česko-německých vztahů na našem území v letech 1848–1948*. Praha: Pro Ministerstvo kultury ČR vydala Gallery, 2002.
- BENEŠ, Zdeněk. *Historický text a historická kultura*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.
- BENEŠOVÁ, Magdaléna – NAVRÁTILOVÁ, Anežka. *Příběhy našich sousedů – metodika pro pedagogy*. Praha: Post Bellum, 2015.
- BERGER, Peter – LUCKMANN, Tomas. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: CDK, 1999.
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
- BÍLKOVÁ, Eva. „Zpátky ni krok!“ Ohlédnutí za výchovně vzdělávacím komunitním projektem realizovaným v Jičíně k 20. výročí Sametové revoluce. Jičín: Regionální muzeum a galerie v Jičíně, 2010.
- BLAIVE, Muriel – MOLDEN, Berthold. *Hranice probíhají vodním tokem. Odrazy historie ve vnímání obyvatel Gmündu a Českých Velenic*. Brno: Společnost pro Odbornou Literaturu – Barrister & Principal, 2009.
- BORRIES, Bodo von – MAGNE, Angvik (eds.). *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung, 1997.
- BURTON, Graeme – JIRÁK, Jan. *Úvod do studia médií*. Praha: Barrister & Principal, 2003.
- CONNERTON, Paul. *How modernity forgets*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- ČAPEK, Vratislav a kol. *Didaktika dějepisu I. Teorie a metodologie didaktiky dějepisu*. Praha: SPN, 1985.
- ČAPEK, Vratislav a kol. *Didaktika dějepisu II. Výchovně vzdělávací proces v dějepisu*. Praha: SPN, 1988.
- ČAPEK, Vratislav. *Historik na přelomu dvou století: co jsem zažil a na co si pamatuji*. Pelhřimov: Nová tiskárna Pelhřimov ve spolupráci s katedrou společenských věd Vysoké školy obchodní v Praze a Ústavem českých dějin Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, 2013.
- ČAPEK, Vratislav. *Jak učit dějepis moderně. Materiály a informace o vyučování dějepisu ve světě*. Praha: Akademie J. A. Komenského, 1992.
- ČELKO, Vojtěch – KUNSTOVÁ, Eliška – KVIRENC, Jan – PAŘÍZKOVÁ, Ilona. *Sám proti moci. Výběr prací středoškolských studentů v dějepisné soutěži EUSTORY*. Praha: ÚSD AV ČR, 2002.
- ČINÁTL, Kamil – PINKAS, Jaroslav a kol. *Dějiny ve filmu: Film ve výuce dějepisu*. Praha: ÚSTR, 2014.
- ČINÁTL, Kamil. *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny a Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014.
- DAVIES, Ian (ed.). *Debates in History Teaching*. New York and London: New York University Press, 2010.
- DE BRITO, Alexandra Barahona – GONZALES ENRIQUEZ, Carmen – AGUILAR, Paloma. *The Politics of Memory: Transitional Justice in Democratizing Societies (Oxford Studies in Democratization)*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

- Diktatura – válka – vyhnání. Kultury vzpomínání v českém, slovenském a německém prostředí od roku 1945.* CORNELIßEN, Christoph – HOLEC, Roman – PEŠEK, Jiří (eds.). Ústí nad Labem: Pro Českoněmeckou a Slovensko-německou komisi historiků vydává nakl. Albis International, 2007.
- DINUŠ, Peter. *Vyrovnavanie sa s minulosťou*. Bratislava: Veda, 2010.
- DOHNAL, Miloň et. al. *Metodická příručka k učebnici Dějepis pro 8. ročník základní školy*. Praha: SPN, 1983.
- DRDA, Adam – DUDEK, Petr. *Kdo ve stínu čeká na moc. Čeští komunisté po listopadu 1989*. Praha – Litomyšl: Paseka, 2006.
- DRDA, Adam – KROUPA, Mikuláš. *Neznámí hrdinové – o české statečnosti. Každý národ má své hrdiny. Ten náš na ně však rychle zapomíná nebo je nezná*. Praha: Edice ČT, 2015.
- DRDA, Adam – KROUPA, Mikuláš. *Příběhy 20. století. Strhující osudy lidí, kteří se nevzdali*. Praha: Post Bellum, 2011.
- DRDA, Adam – MLEJNEK, Josef – ŠKODA, Stanislav. *Mýty o socialistických časech*. Praha: Člověk v tísni, 2010.
- DRDA, Adam – SAPAROVÁ, Kateřina (ed.). *Příběhy bezpráví. Nástroje normalizační moci. Jeden svět na školách. Metodická příručka*. Praha: Člověk v tísni, 2012.
- DRDA, Adam – STRACHOTA, Karel (ed.). *Naše normalizace*. Praha: Člověk v tísni, 2011.
- DRDA, Adam. *Příběhy bezpráví – příběhy vzdoru*. Praha: Člověk v tísni 2009.
- ERCIKAN, Kadriye – SEIXAS, Peter (eds.). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, 2015.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse*. New York: Routledge, 2010.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Media Discourse*. London: Edward Arnold, 1995.
- FANTOVÁ, Jana – POLOUČEK, Jan (ed.). *Ještě jsme ve válce. Příběhy 20. století*. Praha: Argo, Post Bellum a ÚTR, 2011.
- GALANDAUER, Jan. *T. G. Masaryk a vznik ČSR*. Praha: Melantrich, 1988.
- GEERTZ, Clifford. *Interpretace kultur: vybrané eseje*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2000.
- GJURIČOVÁ, Adéla – KOPEČEK, Michal – ROUBAL, Petr – SUK, Jiří – ZAHRADNÍČEK, Tomáš. *Rozdělení minulosti: vytváření politických identit v České republice po roce 1989*. Praha: Knihovna Václava Havla, 2011.
- GLOCKEL, Hans. *Geschichtsunterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1973.
- GREVER, Maria – STUURMAN, Siep (edd.). *Beyond the Canon. History for the 21st Century*, New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- HAHNOVÁ, Eva – HAHN, Hans Hennig. *Sudetoněmecká vzpomínání a zapomínání*. Praha: Votobia, 2002.
- HARTOG, Françoise. *Regimes of Historicity. Presentism and Experience of Time*. New York: Columbia University Press, 2015.
- HAVLŮJOVÁ, Hana – LEŠNEROVÁ, Jana (eds.). *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi. Metodická doporučení a příklady dobré praxe pro učitele základních a středních škol*. Praha: PedF UK, 2012.
- HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: ÚSTR, 2014.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.
- HESS, Diana. *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. New York: Routledge, 2009.
- HIRSCH, Marianne. *The generation of postmemory. Writing and Visual Culture After the Holocaust*. New York: Columbia University Press, 2012.
- HODGKIN, Katharine – RADSTONE, Susannah. *Contested Pasts. The politics of memory*. Routledge, London – New York, 2003.

- HUDECOVÁ, Dagmar – LABISCHOVÁ, Denisa. *Nebojme se výuky moderních dějin. Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. Praha: Albra, 2009.
- HUDECOVÁ, Dagmar. Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky. Praha: PedF UK, 2006.
- HUDEK, Adam. Najpolitickéjšia veda. Slovenská historiografie v rokoch 1948-1968. Bratislava: Historický ústav, 2010.
- CHAPMAN, Arthur – WILSCHUT, Arie (eds.). *Joined-up History. New Directions in History Education Research*. Charlotte: Information Age Publishing, 2015.
- JEDERMANN, František. *Ztracené dějiny*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku ve spolupráci s Ackermann Gemeinde, 1990
- JEŽEK, Vlastimil – LUKEŠ, Klement – PROKŠ, Petr. *Čas normalizace. Československo v letech 1968–1989. Pro žáky 7.–9. ročníků základních škol*. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1991.
- JIREČEK, Miroslav. *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis v letech 1918–2013*. Brno: Masarykova univerzita, 2014.
- JULÍNEK, Stanislav a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004.
- KAPLAN, Karel – PALEČEK, Pavel. *Komunistický režim a politické procesy v Československu*. Brno: Barrister & Principal, 2001.
- KENNEDY, Michael D. *Cultural Formations of Postcommunism: Emancipation, Transition, Nation and War*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002.
- KLÍMA, Bohuslav. *Mládež a dějiny: publikace výsledků mezinárodního dotazníkového šetření a výzkumu historického vědomí adolescentů se zaměřením na Českou republiku*. Brno: CERM, 2001.
- KOLÁŘ, Petr – PULLMANN, Michal. *Co byla normalizace? Studie o pozdním socialismu*. Praha: NLN & USTR, 2016.
- KOPEČEK, Michal – GJURIČOVÁ, Adéla. *Kapitoly z dějin české demokracie po roce 1989*. Praha – Litomyšl: Paseka 2008.
- KORTHAGEN, Fred a kol. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011.
- KŘEN, Jan. *Bílá místa v našich dějinách*. Praha: Lidové noviny, 1990.
- KŠIŇAN, Michal. *Komunisti a povstania: Ritualizácia pripomínania si protifašistických povstání v strednej Európe (1945-1960)*. Kraków: Towarzystwo Słowaków w Polsce, 2012.
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Česká a slovenská otázka v Evropské unii: naše zájmy a základy naší hodnotové orientace po společném vstupu ČR a SR do EU (2004)*. Brno: Konvoj, 2004.
- KUNCZIK, Michael. *Základy masové komunikace*. Praha: Karolinum, 1995.
- KUNŠTÁT, Daniel – MRKLAS, Ladislav (eds.). *Historická reflexe minulosti aneb „ostalgie“ v Německu a Česku*. Praha: CEVRO Institut, 2009.
- KUŽEL, Petr. *Filosofie Louise Althussera. O filosofii, která chtěla změnit svět*. Praha: Filosofía, 2014.
- LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchovááme v paměti. Empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013.
- LEVESQUE, Stephane. *Thinking Historically: Educating Students in the Twenty-First Century*. Toronto – Buffalo – London: University of Toronto Press, 2008.
- LEVSTIK, Linda – BARTON, Keith. *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle School*. New York: Routledge, 2011.
- MACDONALD, Sharon. *Memorylands. Heritage and Identity in Europe Today*. Londn, New York: Routledge, 2013.
- MAŇÁK, Josef – KLAPKO, Dušan (eds.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006.
- MANDELOVÁ, Helena. *Historické inspirace. Co není zapsáno, jako by nebylo*. Praha: Asociace učitelů dějepisu ČR, 2010.
- MANDELOVÁ, Helena. *Moje školní i jiné Dějepisné historie. Vybrané kapitoly z Rozpomínek*. Praha: soukromý tisk, 2013.

- MANDELOVÁ, Helena. *Práce s exponovaným materiálem v hodinách dějepisu na základní škole*. Praha: SPN, 1987.
- MANDELOVÁ, Helena. *Pracovní materiály k dějinám SSSR zpracované podle článků a studií sovětských historiků (uveřejněných v letech 1988 a 1989 v Týdeníku aktualit)*. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1990.
- MAREK, Jaroslav. *České a československé dějiny. Díl II. Od roku 1790 do současnosti*. Praha: Fortuna, 1991.
- MAREK, Jaroslav. *České a československé dějiny. Díl III. Dokumenty a materiály*. Praha: Fortuna, 1992.
- MATĚJKA, Ondřej. *Tragická místa paměti. Průvodce po historii jednoho regionu 1938–1945*. Praha: Pro Collegium Bohemicum, o.p.s., vydal Antikomplex, 2010.
- MAYER, Françoise. *Češi a jejich komunismus. Paměť a politická identita*. Praha: Argo, 2009.
- MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál, 1999.
- MENCL, Vojtěch a kol. *Křížovatky 20. století. Světlo na bílá místa v našich dějinách*. Praha: Naše vojsko, 1990.
- MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013.
- My jsme to nevzdali. Příběhy 20. století. Průvodce totalitními režimy*. Praha: Městská část Praha 1 a ÚSTR, 2009.
- NAJBERT, Jaroslav – PALATKA, Stanislav. *Expedice Podyjí: Devět mlýnů a Podmolí: badatelské terénní vyučování pro žáky základních a středních škol*. Praha – Znojmo: ÚSTR a Správa NP Podyjí, 2017.
- NAJBERT, Jaroslav (ed.). *Promýšlet dějepis v 21. století. Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz*. Praha: ÚSTR, 2017.
- NOKES, Jeffery. *Building Students' Historical Literacies. Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. New York: Routledge, 2012.
- OTÁHAL, Milan – PREČAN, Vilém. *Sedm pražských dnů. 21.–27. srpen 1968*. Dokumentace. Praha 1968.
- PARKAN, František a kol. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví. Metodická příručka*. Praha: PedF UK, 2008.
- PEJČOCH, Ivo – TOMEK, Prokop. *Agenti – chodci na popravišti: kurýři západních zpravodajských služeb popravení v letech 1949–1958*. Cheb: Svět křídel, 2010.
- PHILLIPS, Ian. *Teaching History. Developing as a Reflective Secondary Teacher*. London: SAGE Publication, 2008.
- PHILLIPS, Louise – JORGENSEN, Marianne. *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: Sage, 2000.
- PODIVEN. *Češi v dějinách nové doby*. Praha: Rozmluvy, 1991.
- POLIAKOVÁ, Martina – RAŠKA, Jakub – SMYČKA, Václav. *Uzel na kapesníku. Vzpomínka a narativní konstrukce dějin*. Praha: FF UK v Praze, 2014.
- PRAŠKO, Ján. *Stop traumatickým vzpomínkám. Jak zvládnout posttraumatickou stresovou poruchu*. Praha: Portál, 2003.
- PROVENZO, Eugene – SHAVER, Annis – BELLO, Manuel. *Textbook as Discourse: Sociocultural Dimension of American Schoolbooks*. New York: Routledge 2011.
- PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.
- Příběhy bezpráví - Komunistické Československo*. Praha: Člověk v tísni, 2006.
- PULLMANN, Michal. *Konec experimentu. Přestavba a pád komunismu v Československu*. Praha: Scriptorium, 2011.
- PURVES, Gilian (ed.). *Abychom nezapomněli. Výpověď o totalitě v Evropě. Čítanka pro starší středoškoláky kdekoli v Evropě*. Praha: Platforma evropské paměti a svědomí, 2013.

- SEIXAS, Peter – MORTON, Tom. *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.
- SLAVÍK, Jan – CHRZ, Vladimír – ŠTECH, Stanislav a kol. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2014.
- SLAVÍK, JAN – STARÁ, Jana – ULIČNÁ, Klára – NAJVAR, Petr et al. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2017.
- SOCHOR, Jaroslav. *Kudy půjde vývoj: pokus o metodiku dějepisné výchovy na našich středních školách*. Monografie Praha: Československá grafická Unie, 1938.
- STORCHOVÁ, Lucie a kol. *Koncepty a dějiny. Proměny pojmů v současné historické vědě*. Praha: Scriptorium, 2014.
- STRADLING, Robert. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT, 2003.
- STRADLING, Robert. *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*. Praha: MŠMT, 2005.
- STUCHLÍKOVÁ, Iva – JANÍK, Tomáš et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015.
- SUK, Jiří. *Labyrintem revoluce. Aktéři, zápletky a křížovatky jedné politické krize (od listopadu 1989 do června 1990)*. Praha: Prostor, 2003.
- SYMCOX, Linda – WILSCHUT, Arie (edd.). *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History (International Review of History Education)*. Charlotte, NC: Information Age, 2009.
- ŠTEFEK, Karel – CHAUER, Miroslav – ŠIMŮNKOVÁ, Svatava. *Kapitoly z didaktiky dějepisu: Učební texty vysokých škol*. PedF v Hradci Králové, 1985.
- ŠTORCH, Eduard – ČONDL, Karel. *Pracovní učebnice dějepisu. Díl 3. pro třetí třídu měšťanských škol*. Praha: Státní nakladatelství, 1937.
- TICHÝ, František. *Přírodní škola – cesta jako cíl aneb Vyprávění o minulosti, současnosti a zkušenostech alternativního gymnázia*. Semily: Geum, 2011.
- TŘEŠTÍK, Dušan. *Češi a dějiny v postmoderním očistci*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005.
- TŘEŠTÍK, Dušan. *Myslití dějiny*. Praha: Paseka, 1999.
- Ústavněprávní kontexty vyrovnání se s totalitní minulostí: Konference středoevropských ústavních soudů*. Praha: Linde, 2003.
- VANDIJK, Teun. *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. London: Sage, 2000.
- VANĚK, Miroslav – KRÁTKÁ, Lenka (eds.). *Příběhy (ne)obyčejných profesí. Česká společnost v období tzv. normalizace a transformace*. Praha: Karolinum, 2014.
- VANĚK, Miroslav – URBÁŠEK, Pavel. *Vítězové? Poražení? Životopisná interview. Díl 1, Disent v období tzv. normalizace. Díl 2, Politické elity v období tzv. normalizace*. Praha: ÚSD AV ČR, 2005.
- VANĚK, Miroslav (ed.). *Mocní? A bezmocní? Politické elity a dissent v období tzv. normalizace. Interpretáční studie životopisných interview*. Praha: ÚSD AV ČR 2006.
- VANĚK, Miroslav (ed.). *Obyčejní lidé...? Pohled do života tzv. mlčící většiny. Životopisná vyprávění příslušníků dělnických profesí a inteligence*. Praha: Academia, 2009.
- VANĚK, Miroslav (ed.): *Ostrůvky svobody: Kulturní a občanské aktivity mladé generace v 80. letech v Československu*. Praha: ÚSD AV ČR, 2002.
- VANSLEDRIGHT, Bruce. *The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories, and Policy*. New York: Routledge, 2010.
- VÍTOVÁ, Eva. *Petr Eben*. Praha: Baronet, 2004.
- Výuka dějin 20. století na českých školách. Sborník z konference konané v Ústí nad Labem 3.–4. 11. 2004*. Ústí nad Labem: Ústav humanitních studií UJEP, 2006.
- WELZER, Harald – MOLLEROVÁ, Sabine – TSCHUGGNALLOVÁ, Karoline. „Můj děda nebyl nácek“. *Nacismus a holocaust v rodinné paměti*. Praha: Argo, 2010.

- WINEBURG, Sam. *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2018.
- WINEBURG, Samuel. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.
- Zmizelé Sudety – Das verschwundene Sudetenland. Publikace k výstavě*. Sestavil Petr Mikšíček a další členové o. s. Antikomplex. Domažlice: Český les, 2003.
- ŽÁČEK, Pavel. *Boje o minulost. Deset let vyrovnávané se s komunistickou minulostí – pokus o předběžnou bilanci*. Praha: Barrister & Principal, 2000.

### Odborné studie

- ASCHENBRENNER, Martin. Úskalí výuky poválečných dějin na druhém stupni ZŠ. In: *Výuka dějin 20. století na českých školách. Sborník z konference konané v Ústí nad Labem 3.–4. 11. 2004*. Ústí nad Labem: Ústav humanitních studií UJEP, 2006, s. 31–34.
- ASSMANN, Aleida. Od kolektivního násilí ke společné budoucnosti. Čtyři modely, jak zacházet s traumatickou minulostí. In: KRATOCHVÍL, Alexander (ed.). *Paměť a trauma pohledem humanitních věd. Komentovaná antologie teoretických textů*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR – Akropolis, 2014, s. 240–256.
- ASSMANN, Aleida. Re-framing Memory. Between Individual and Collective Forms of Constructing the Past. In: TILMANS, Karin – VAN VREE, Frank – WINTER, Jay. *Performing the Past. Memory, History and Identity in Modern Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010.
- ASSMANN, Jan. Communicative and Cultural Memory. In: ERLI, Astrid – NÜNNING, Ansgar (eds.). *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin: Walter de Gruyter, 2008, s. 110–111.
- BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena. Didaktika dějepisu. Mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In: STUHLÍKOVÁ, Iva – JANÍK, Tomáš a kol. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2015, s. 289–326.
- BENEŠ, Zdeněk – NIGRIN, Tomáš. Ideologie a život. Obrazy doby socialismu v českých, slovenských, polských a německých učebnicích dějepisu. In: *Acta Universitatis Carolinae, Studia Territoria II*, 2009, č. 2, s. 9–28.
- BENEŠ, Zdeněk. Balance, problémy, naděje. In: BENEŠ, Zdeněk – PEŠEK, Jiří – VOREL, Petr. *IX. sjezd českých historiků, Pardubice 6. – 8. září 2006. Svazek I*. Pardubice – Praha – Ústí nad Labem: Sdružení historiků ČR, 2007, s. 81–96.
- BENEŠ, Zdeněk. Co je školní dějepis a co sním? Dějiny ve škole a škola jako historická dílna. In: ŠUSTOVÁ, Magdaléna (ed.). *Dějiny ve škole – škola v dějinách. Historia scholastica, sv. I*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, 2010, s. 13–24.
- BENEŠ, Zdeněk. Klíčové kompetence a školní dějepis. In: BENEŠ, Zdeněk (ed.). *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007, s. 31–40.
- BENEŠ, Zdeněk. Učebnice dějepisu. In: BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena – PRŮCHA, Jan a kol. *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - Divize nakladatelství Tauris, 2008, s. 9–19.
- BÖHMOVÁ, Lucie. „Devětaosmdesátý“ aneb Demokracie, do které jsme se narodili. Dějepisný projekt ve specifických didaktických podmínkách.“ In: PETRÁŠ, Jiří (ed.). *Příběh je základ... a lidé příběhy potřebují... aneb Teoretické a praktické aspekty orální historie. Sborník příspěvků z konference konané v Jihočeském muzeu v Českých Budějovicích 2009*. Jihočeský sborník historický – Supplementum 3. České Budějovice: JČM, 2010, s. 209–217.
- BRENNER, Christianne. Vergangenheitspolitik und Vergangenheitsdiskurs in Tschechien 1989–1998. In: KÖNIG, Helmut – KOHLSTRUCK, Michael (Hrsg.). *Vergangenheitsbewältigung am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts, Leviathan*. 1998, Sonderband 18, s. 195–233.

- BUBEN, Radek – PULLMANN, Michal – SPURNÝ, Matěj – RŮŽIČKA, Jiří. Diktatura a autoritářské režimy. In: STORCHOVÁ, Lucie a kol. *Koncepty a dějiny. Proměny pojmů v současné historické vědě*. Praha: Scriptorium, 2014, s. 281–307.
- ČAPEK, Vratislav. Historická residua školního dějepisu. In: *IX. sjezd českých historiků. Pardubice 6.–8. září 2006*. Sv. 1. Pardubice: Sdružení historiků České republiky, 2007. s. 123–140.
- ČINÁTL, Kamil. *Každodennost perspektivou školních pramenů*. In: PAŽOUT, Jaroslav (ed.). *Každodenní život v Československu 1945/48–1989*. Praha: ÚSTR, 2015, s. 216–224.
- ČORNEJ, Petr. Problém evropské dimenze ve výuce dějepisu. In: *Evropská dimenze ve vzdělávání a výuce dějepisu. Sborník referátů a informací z interdisciplinárního kolokvia*. Praha: PedF UK, 1996, s. 141–148.
- DeCERTEAU, Michel. Historiografická operace. In: TÝŽ. *Psaní dějin*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2006, s. 61–114.
- DRÁPALOVÁ, Olga. Výuka dějepisu v současnosti a pozice tohoto předmětu v RVP. In: ŠUSTOVÁ, Magdaléna (ed.). *Dějiny ve škole – škola v dějinách. Historia scholastica, sv. I*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, 2010, s. 25–30.
- EYAL, Gil. Identita a trauma. Dvě podoby vůle k paměti in: ČINÁTL, Kamil – MERVART, Jan – NAJBERT, Jaroslav (eds.). *Dějiny v diskusi: Podoby československé normalizace*. Praha: ÚSTR a NLN, 2017, s. 237–260.
- FRANC Martin. Ostalgie v Čechách. In: GJURIČOVÁ, Adéla – KOPEČEK, Michal (eds.). *Kapitoly z dějin české demokracie po roce 1989*. Praha: Paseka, 2008, s. 193–216.
- GJURIČOVÁ, Adéla. Poněkud tradiční rozchod s minulostí. Občanská demokratická strana. In: GJURIČOVÁ, Adéla – KOPEČEK, Michal – ROUBAL, Petr – SUK, Jiří – ZAHRADNÍČEK, Tomáš. *Rozdělení minulosti: vytváření politických identit v České republice po roce 1989*. Praha: Knihovna Václava Havla, 2011, s. 107–134.
- GRACOVÁ, Blažena. Empirické výzkumy v didaktice dějepisu u nás, jejich potřebnost a význam. In: PÁNEK, Jaroslav (ed.). *IX. sjezd českých historiků: Pardubice 6.–8. září 2006*. Praha: Sdružení historiků České republiky (Historický klub 1872) ve spolupráci s Fakultou filozofickou Univerzity Pardubice a Filozofickou fakultou Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008, s. 97–113.
- GRACOVÁ, Blažena. Poznatky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách. In: BENEŠ, Zdeněk (ed.). *Historie a škola VI.: Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise; seminář ke koncepci výuky dějepisu a občanské nauky na základní a střední škole zorganizovaný MŠMT v Telči ve dnech 15.–16. října 2007*. Praha: Pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vydala Albra, 2007, s. 9–30.
- GÜNTHER-ARNDT, Hilke. Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke – SAUER, Michael (edd.). *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*, Berlin: Lit – Verl., 2006, s. 251–278.
- GÜNTHER-ARNDT, Hilke. Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke (Hrsg.). *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin, 2003, s. 23–47.
- HAMPL, Stanislav – HUK, Jaroslav. Sametová revoluce po dvaceti letech, In: ŠUBRT, Jiří (ed.). *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu. Teorie a výzkum*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky, 2010, s. 107–121.
- HARRIS, Richard. Citizenship and History - Uncomfortable Bedfellows? In: DAVIES, Ian (ed.). *Debates in History Teaching*. New York: New York University Press, s. 186–196.
- HASBERG, Wolfgang – KÖRBER, Andreas. Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: KÖRBER, Andreas (ed.) *Geschichte - Leben - Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2003, s. 187.

- HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav. Proměna cílů historického vzdělávání v časech nových médií. In: NAJBERT, Jaroslav (ed.). *Promýšlet dějepis v 21. století. Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz*. Praha: ÚSTR, 2017. Dostupné také online z <https://historylab.cz/metodika/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii> [cit. 20. 1. 2019].
- HOŘENÍ, Karina – RIPKA, Vojtěch. Nepříliš, téměř vůbec? Pokus o uchopení komunistické zkušenosti pro vzdělávání mimo Českou republiku. In: GRACOVÁ, Blažena – TOMÁŠEK, Martin (eds.). *Obraz období „socialismu“ v českých a polských učebnicích*. Ostrava: University of Ostrava, 2016, s. 394–411.
- HROCH, Miroslav. Historické vědomí pohledem historika. In: MASŁOWSKI, Nicolas – ŠUBRT, Jiří (eds.). *Kolektivní paměť. K teoretickým otázkám*. Praha: Karolinum, 2015, s. 46–66.
- HUDECOVÁ, Dagmar. Místo školního dějepisu v dnešní školní výuce. Konstrukce učiva českého školního dějepisu a jeho realizace v základních dokumentech. In: BENEŠ, Zdeněk (ed.). *Historie a škola I. Otázky koncepce českého školního dějepisu. Sborník ze semináře „Ke koncepci výuky dějepisu a občanské výchovy na základní a střední škole“ zorganizovaného MŠMT v Telči ve dnech 11.–12. dubna 2002*. Úvaly: Albra, 2002, s. 23–31.
- HUDECOVÁ, Dagmar. Poznámky k některým současným problémům realizace dějepisné části RVP. In: BENEŠ, Zdeněk – PEŠEK, Jiří – VOREL, Petr. *IX. sjezd českých historiků, Pardubice 6. – 8. září 2006. Svazek I*. Pardubice – Praha – Ústí nad Labem: Sdružení historiků ČR, 2007, s. 149–154.
- KOLÁŘ, Pavel. Metanarace národních dějin v českém dějepisectví druhé poloviny 20. století: Kontexty vzniku – kontinuita – proměny. In: SCHULZE WESSEL, Martin – PEŠEK, Jiří – PREČAN, Vilém – KOLÁŘ, Pavel. *České soudobé dějiny v diskusi*. Ed. Milan Drápala. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2011, s. 89–123.
- Kolektiv autorů. *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV*. Praha: ČŠI 2018.
- KOPEČEK, Michal. From the Politics of History to Memory as Political Language: Czech Dealings with the Communist Past after 1989. In: *Forum Geschichtskulturen, Czechia, Version 1.0*, 16. 12. 2013, Dostupné z <http://www.imre-kertesz-kolleg.uni-jena.de/index.php?id=519&l=0> [cit. 12. 7. 2015].
- KÖRBER, Andreas. *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics* [online]. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2015 [23. 1. 2018]. Dostupné z [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber\\_2015\\_Development\\_German\\_History\\_Didactics.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf).
- KVIRENC, Jan. Aktuální problémy dějepisu a školská reforma z pohledu učitelů. In: BENEŠ, Zdeněk – PEŠEK, Jiří – VOREL, Petr. *IX. sjezd českých historiků, Pardubice 6. – 8. září 2006. Svazek I*. Pardubice – Praha – Ústí nad Labem: Sdružení historiků ČR, 2007, s. 141–148.
- LABISCHOVÁ, Denisa. Klíčové momenty a kontroverzní události poválečné historie v historickém vědomí žáků, studentů a učitelů (výsledky empirického výzkumu). In: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Řada společenských věd* 25. 2011, č. 1, s. 9–25.
- LABISCHOVÁ, Denisa. Rodinná paměť v historickém vědomí (Perspektivou oborově didaktického výzkumu). In: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd*. 2013, č. 1, s. 177–183.
- MÄRC, Josef. Od normalizace k listopadovým událostem. In: BURSÍKOVÁ, Ludmila – MARTINOVSKÝ, Pavel. *Výuka moderních a soudobých dějin*. Praha: ASUD, 2011, s. 30–43.



- MÄRC, Josef. Války a boje Eduarda Štorcha. In: ŠUSTOVÁ, Magdaléna (ed.). *Dějiny ve škole – škola v dějinách. Historia scholastica, sv. I*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, 2010, s. 139–149.
- MARTENS, Matthias. Understanding the Nature of History. Students' Tacit Epistemology in Dealing With Conflicting Historical Narratives. In: CHAPMAN, Arthur – WILSCHUT, Arie (edd.). *Joined-up History. New Directions in History Education Research*. Charlotte, 2015, s. 211–230.
- MERVART, Jan. Rozdílnost pohledů na československou normalizaci. In: ČINÁTL, Kamil – MERVART, Jan – NAJBERT, Jaroslav (eds.). *Dějiny v diskusi: Podoby československé normalizace*. Praha: ÚSTR a NLN, 2017, s. 40–80.
- NAJBERT, Jaroslav. Dějepisné narativy normalizace v učebnicích. In: KOPAL, Petr (ed.). *Film a dějiny 4. Normalizace*, ÚSTR – Casablanca: Praha, 2014, s. 605–621.
- NAJBERT, Jaroslav. Období normalizace jako předmět dějepisného a občanského vzdělávání. In: ČINÁTL, Kamil – MERVART, Jan – NAJBERT, Jaroslav (eds.). *Dějiny v diskusi: Podoby československé normalizace*. Praha: ÚSTR a NLN, 2017, s. 181–236.
- NAJBERT, Jaroslav. Na cestě k historické gramotnosti: jak učit o tzv. železné oponě. In: LOZOVIUKOVÁ, Kateřina – PAŽOUT, Jaroslav (eds.). *Život na československých hranicích a jejich překračování v letech 1945–1989*. Praha, Liberec: Ústav pro studium totalitních režimů; Technická univerzita v Liberci, 2017, s. 236–263.
- O'DWYER, Conor. Remembering, Not Commemorating, 1989: The Twenty-Year Anniversary of the Velvet Revolution in the Czech Republic. In: BERNHARD, Michael – KUBÍK, Jan. *Twenty Years After Communism: The Politics of Memory and Commemoration*. Oxford: Oxford University Press, 2014, s. 171–194.
- PINKAS, Jaroslav. Reprezentace každodennosti tzv. normalizace v didaktické praxi. In: KOPAL, Petr. *Film a dějiny IV: Normalizace*. Praha: Casablanca a ÚSTR, 2014, s. 585–604.
- PŘIBÁŇ, Jiří. Právo, kolektivní identita a vyrovnávání se s minulostí: Středoevropské zkušenosti s postkomunismem. In: GJURIČOVÁ, Adéla – KOPEČEK, Michal (eds.). *Kapitoly z dějin české demokracie po roce 1989*. Praha: Paseka, 2008, s. 288–313.
- REIFOVÁ, Irena – GILLÁROVÁ, Kateřina – HLADÍK, Radim. The way we applauded. How popular culture Stimulates memory of the socialist past in Czechoslovakia - the case of the television serial *Vyprávěj* and its viewers. In: HAVENS, Timothy – IMRE, Anikó – LUSTYI, Katalin. *Popular television in Eastern Europe during and since socialism*, New York: Routledge, 2012, s. 199–221.
- ROKOSKÝ, Jaroslav. Epocha komunistického Československa - aktuální téma výuky dějepisu. In: *Výuka dějin 20. století na českých školách. Sborník z konference konané v Ústí nad Labem 3.–4. 11. 2004*. Ústí nad Labem: Ústav humanitních studií UJEP, 2006, s. 135–140.
- RÜSEN, Jörn. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In: SEIXAS, Peter (ed.). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004, s. 63–85. Český překlad: RÜSEN, Jörn. Historické vědomí. Narativní struktura, morální funkce a ontogenetický vývoj. In: ČINÁTL, Kamil – MERVART, Jan – NAJBERT, Jaroslav (eds.). *Dějiny v diskusi: Podoby československé normalizace*, s. 312–330.
- SEIXAS, Peter – GIBSON, Lindsay – ERCIKAN, Kadriye: A Design Process for Assessing Historical Thinking: The Case of a One-hour Test. In: ERCIKAN, Kadriye – SEIXAS, Peter (eds.). *New Directions in Assessing Historical Thinking*, s. 102–116.
- SEIXAS, Peter. Schweigen! die Kinder! or Does Postmodern History Have a Place in the Schools? In: STEARNS, Peter – SEIXAS, Peter – WINEBURG, Samuel. *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press, s. 19–38.
- SCHÖNEMANN, Berndt. Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke (Hrsg.). *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen, 2011, s. 11–22.

- SMYČKA, Václav – ANTOŠÍKOVÁ, Lucie. Paměť v Čechách. In: KRATOCHVÍL, Alexander (ed.). *Paměť a trauma pohledem humanitních věd. Komentovaná antologie teoretických textů*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR – Akropolis, 2014.
- SMYČKA, Václav. Vzpomínáme na vzpomínku. Kultura vzpomínání jako překlad a trvání. In: MASŁOWSKI, Nicolas – ŠUBRT, Jiří (eds.). *Kolektivní paměť. K teoretickým otázkám*. Praha: Karolinum, 2015, s. 153–169.
- Srovnej KOLÁŘ, Pavel – KOPEČEK, Michal. A Difficult Quest for New Paradigms: Czech Historiography after 1989. In: ANTOHI, Sorin – APOR, Peter – TRENCENVI, Balazs (eds.). *Narratives Unbound: Historical Studies in Post-Communist Eastern Europe*. Budapest: CEU Press, 2007, s. 171–245.
- SUK, Jiří. Politické hry s „nedokončenou revolucí“. Účtování s komunismem v čase Občanského fóra a po jeho rozpadu. In: GJURIČOVÁ, Adéla – KOPEČEK, Michal – ROUBAL, Petr – SUK, Jiří – ZAHRADNÍČEK, Tomáš. *Rozdělení minulostí: vytváření politických identit v České republice po roce 1989*. Praha: Knihovna Václava Havla, 2011, s. 17–60.
- SZTOMPKA, Piotr. The Trauma of Social Change: A Case of Postcommunist Societies. In: ALEXANDER, Jeffrey (ed.). *Cultural Trauma and Collective Identity*. Berkeley: University of California Press, 2004, s. s. 155–195.
- ŠIMÍČEK, Petr. Období socialismu v Československu a Polsku v prostředí portálu Moderní dějiny.cz, ve výukových materiálech a akcích PANT. In: GRACOVÁ, Blažena – TOMÁŠEK, Martin (eds.). *Obráz období „socialismu“ v českých a polských učebnicích*. Ostrava: University of Ostrava, 2016, s. 178–184.
- ŠUBRT, Jiří – PFEIFEROVÁ, Štěpánka Pfeiferová. Pohled na historické vědomí obyvatel České republiky prizmatem kvalitativní metodologie. In: ŠUBRT, Jiří (ed.). *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu. Teorie a výzkum*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky, 2010, s. 59–70.
- VAGENKNECHT, Jiří. Situace ve vyučování nejnovějších dějin v základních a středních školách. In: *Národnostní menšiny. Historické souvislosti některých aktuálních problémů v Evropě a v ČR. XII. letní škola historie*. Praha: Porta Linguarum, 2000, s. 143–150.
- VANDIJK, Teun. Critical Discourse Analysis. In: TANNE, Deborah – HAMILTON, Heidi – SCHRIFIN, Deborah (edd.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Wiley – Blackwell, 2015, s. 466–485.
- VANĚK, Miroslav – MÜCKE, Pavel: „Škola v orální historii – orální historie ve škole: orální historie a výuka dějepisu.“ In: ŠUSTOVÁ, Magdaléna (ed.). *Dějiny ve škole. Škola v dějinách*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, 2010, s. 177–187.
- VANĚK, Miroslav. O potřebě hrdinů, padouchů a obětí (a nepotřebě historiků) aneb Na křižovatkách českých dějin, paměti a politiky. In: KOPEČEK, Pavel a kol. (ed.) *Společenskovední aspekty fenoménu vyrovnání s minulostí v kontextu výchovy k občanství*. Praha: Epocha, 2013, s. 12–25.
- VANĚK, Miroslav. Orální historie a její využití ve výuce dějepisu. In: BENEŠ, Zdeněk (ed.) *Dvojí rok 1968?: zlomové roky 1968 a 1989 v českých a německých učebnicích dějepisu*. Praha: Casablanca, 2010, s. 101–113.
- VANĚK, Miroslav. Sběrači, lovci a „vědecký“ antikomunismus... Aneb o některých problémech orální historie při výzkumu naší nedávné minulosti. In: PETRÁŠ, Jiří (ed.). *Příběh je základ... A lidé příběhy potřebují... Anebo teoretické a praktické aspekty orální historie. Sborník příspěvků z konference konané v Jihočeském muzeu v Českých Budějovicích 2009*. Jihočeský sborník historický – Supplementum 3. České Budějovice: JČM, s. 21.

#### Články v odborných časopisech a periodikách

- BACH, Jonathan. The Taste Remains. Consumption, (N)ostalgia, and the Production of East Germany. *Public Culture*, 2002, č. 3, s. 545–556.

- BARTON, Keith – McCULLY, Alan Teaching Controversial Issues. Where Controversial Issues Really Matter. *Teaching History*, June 2007, č. 127, s. 13–19.
- BENEŠ, Zdeněk – ČORNEJ, Petr. Prohlášení Slovo k dějepisu. *Zpravodaj historického klubu*, 2003, č. 1, s. 39–44.
- BENEŠ, Zdeněk – NIGRIN, Tomáš. Ideologie a život. Obrazy doby socialismu v českých, slovenských, polských a německých učebnicích dějepisu. *Acta Universitatis Carolinae, Studia Territoria II*, 2009, r. 9, č. 2, s. 9–28.
- BENEŠ, Zdeněk. O poslouchání, naslouchání a hluchotě (Na okraj interpretací stavu českého školního dějepisu ze strany ASUD). *Zpravodaj Historického klubu. Časopis Sdružení historiků České republiky (Historického klubu 1872)*, 2006, roč. 17, č. 2, s. 70–76.
- BENEŠ, Zdeněk. Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 1, s. 37–47.
- BOCKSCHATZ, Gerhard-Henke. Oral History im Geschichtsunterricht. *Geschichte lernen*. 2000, č. 76, s. 18–24.
- COLE, Elisabeth. Transitional Justice and the Reform of History Education. *The International Journal of Transitional Justice*, 2007, č. 1, s. 115–137.
- CORNELIEN, Christoph: Was heißt Erinnerungskultur? Begriff – Methoden – Perspektiven. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 2003, č. 54, s. 548–563.
- ČAPEK, Vratislav – PÁTEK, Jaroslav. Výuka historie v dnešní škole. *Pedagogická orientace*, 1992, č. 5, s. 73–85, zde s. 83.
- ČAPEK, Vratislav a kol. Historické vědy v soudobé etapě rozvoje socialistické společnosti a jejich perspektivy (Hlavní referát VI. sjezdu československých historiků). *Společenské vědy ve škole*, 1989–1990, roč. 46, s. 1, s. 2–7, zde s. 6.
- ČERNÝ, Karel. Učitelé dějepisu. Výuka nejnovějších dějin, historické vědomí a legitimizace školní výuky dějepisu. *Orbis Scholae*, 2012, č. 1, s. 41–52.
- ČINÁTL, Kamil – NAJBERT, Jaroslav – PINKAS, Jaroslav – RIPKA, Vojtěch: Digitální technologie ve výuce dějepisu a dalších společenskovědních předmětů. *Marginalia historica*, 2017, roč. 8, č. 1, s. 15–40.
- ČORNEJ, Petr. Spojité nádoby. Výuka dějepisu na základních, středních a vysokých školách. *Dějiny a současnost*, 2004, č. 5, s. 3–4.
- DAVID, Roman. Twenty Years of Transitional Justice in the Czech Lands. *Europe-Asia Studies*, 2012, roč. 64, č. 4, s. 761–784.
- Dopis výboru ASUD českým historikům působícím ve vědě, na fakultách VŠ, v ústavech, archivech a různých společnostech z 15. října 2004. *Zpravodaj Historického klubu*, 2004, roč. 14, č. 1, s. 92.
- DRŠKOVÁ, Kateřina. Maturita s Historickým obzorem. *Historický obzor: časopis pro výuku dějepisu a popularizaci historie*, 1992, roč. 3, č. 11, s. 329–332.
- DUDA, Zbyněk. Českoslovenští letci v bitvě o Británii. *Historický obzor*, 1990, roč. 1, č. 3, s. 66–71.
- ERLL, Astrid. Travelling memory. *Parallax*, 2011, roč. 17, č. 4, s. 4–18.
- EYAL, Gil. Identity and Trauma: Two Forms of the Will to Memory. *History and Memory*, 2004, č. 16, s. 5–36.
- FEINDT, Gregor – KRAWATZEK, Félix – MEHLER, Daniela – PESTEL, Friedemann – TRIMČEV, Rieke. Entangled Memory: Toward a Third Wave in Memory Studies. *History and Theory*, 2014, roč. 53, č. 1, s. 24–44.
- GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 4, s. 516–543.
- GRACOVÁ, Blažena. Historické prameny ve školní výuce dějepisu ve světle empirických šetření. *Revue Historica*, 2014, č. 2, s. 150–160.
- HAUBELT, Josef. V. sjezd československých historiků k dějepisnému vyučování. *Společenské vědy ve škole*, 1981–1982, roč. 38, č. 10, s. 278.

- HLADÍK, Radim. Traumatické komedie: Politika paměti v českém filmu. *Sociální studia*, 2010, roč. 7, č. 1, s. 9–26.
- HOFMANN, Wilhelm – BAUMERT, Anna – SCHMITT, Manfred. Heute haben wir Hitler im Kino gesehen. Evaluation der Wirkung des Films Der Untergang auf Schüler und Schülerinnen der neunten und zehnten Klasse. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 2005, č. 17, s. 132–146.
- HUDECOVÁ, Dagmar. Některé poznatky z průzkumů provedených na středních školách v Západočeském kraji. *Společenské vědy ve škole*, 1987–88, roč. 44, č. 3, s. 81–83.
- HUDECOVÁ, Dagmar. Rámcový vzdělávací program a výběr dějepisného učiva. *Společenskovědní předměty*, 2002, roč. 2, č. 2, 23–24.
- HUDECOVÁ, Dagmar. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 274–283.
- HUDECOVÁ, Dagmar. Výsledky analýzy dějepisných vzdělávacích programů vybraných zemí I. *Společenskovědní předměty*, 2005, roč. 4, č. 3, s. 22–26.
- HUDECOVÁ, Dagmar. Výsledky analýzy dějepisných vzdělávacích programů vybraných zemí II. *Společenskovědní předměty*, 2005, roč. 4, č. 4, s. 18–21.
- JANÍK, Tomáš – KNECHT, Petr – NAJVAR, Petr – PÍŠOVÁ, Michaela – SLAVÍK, Jan. Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 4, s. 375–415.
- JANOVSKÝ, Julius. Problémy dějepisného vyučování na základních a středních školách v ČSSR (Z referátu na V. sjezdu čs. historiků). *Společenské vědy ve škole*, 1981–1982, roč. 38, č. 10, s. 279–280.
- KAREL HRUBÝ, Rozpaky nad výkladem komunistické diktatury. Kritické poznámky k projektu „Socialismus jako myšlenkový svět“. *Soudobé dějiny*, 2014, roč. 21, č. 3, s. 382–404.
- KERZ-RÜHLING, Ingrid – PLÜNKERS, Tornas – FISCHER, Rene. Učitelé a společenské změny. K psychickému zpracování politických změn v r. 1989. Empirická psychoanalytická studie o učitelích v Česku a bývalé NDR. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, s. 337–351. Překlad Jan Ženatý.
- KITSON, Alison – McCULLY, Alan. Avoiding, Containing and Risk-Taking in the History Classroom. *Teaching History*. 2005, č. 120, s. 32–37.
- KLAPKO, Dušan. Diskursivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů. *Pedagogická orientace*, 2016, roč. 26, č. 3, s. 379–414.
- KOPEČEK, Michal - KOLÁŘ, Pavel. Projekt „Socialistická diktatura jako myšlenkový svět“. *Soudobé dějiny*, 2012, roč. 19, č. 2, s. 189–195.
- KOPEČEK, Michal. Hledání „paměti národa“. Politika dějin, nostalgie a české dějepisectví komunismu. *Dějiny – Teorie – Kritika*, 2007, č. 1, s. 7–26.
- KRSEK, Ivo. Hegemonie [online]. *Revue pro média. Časopis pro kritickou reflexi médií*, č. 11 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Heslar/hegemonie.htm>.
- KUNŠTÁT, Daniel. Pluralita paměti a komunistická minulost: Česká veřejnost a její reflexe roku 1989 a polistopadového vývoje. *Naše společnost*, 2010, roč. 8, č. 1, s. 29–39.
- Kvalifikační kurs historie na pražské filozofické fakultě. *Historický obzor*, 1990, roč. 1, č. 9–10, r. 1, s. 222.
- LÉVESQUE, Stéphane. On Historical Literacy. Learning to Think Like Historians. *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, 2010, Winter Issue, s. 42.
- MANDELOVÁ, Helena. Kdo komu nenaslouchá. *Zpravodaj Historického klubu*, 2007, roč. 18, č. 1–2, s. 101–108.
- MAREŠ, Jiří. O vstupování na tenký led. *Pedagogika*, 2010, roč. 60, č. 2, s. 99–103.
- MASŁOWSKI, Nicolas. Politika paměti. Mezi minulostí a přítomností. *Slovak Journal of Political Sciences*, 2013, č. 4, s. 274–288.

- McCULLY, Alan. Teaching controversial issues in a divided society: Learning from Northern Ireland. *Prospero: Prospero: A Journal of New Thinking in Philosophy of Education*, 2005, roč. 11, č. 4, s. 38–46.
- McCULLY, Alan. What role for History Teaching in the Transitional Justice Process in Deeply Divided Societies? *International Review of History Education*, 2010, s. 169–184.
- MIHOLA, Jiří. K populárně naučným historickým a historicko-pedagogickým časopisům vydávaným v letech 1946–1989 a jejich využití v současném školním dějepisu. *Sborník prací PdF MU, řada společenských věd*. 2011, roč. 25, č. 2, s. 109–129.
- MORÁVKOVÁ, Naděžda. K některým problémům využití orální historie ve výuce dějepisu. *MEMO: časopis pro orální historii*, 2012, roč. 2, č. 2, s. 46–55.
- NAJBERT, Jaroslav. Guarding against the “loss of national memory”: the communist past as a controversial issue in Czech history education. *History Encounters: a journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 2018, roč. 5, č. 2 (v tisku).
- NAJBERT, Jaroslav. Padouch, nebo hrdina?: Mnichovo Hradiště hledá cestu ke svému rodákovi Janu Švermovi. *Paměť a dějiny: revue pro studium totalitních režimů*, 2015, č. 4, s. 134.
- NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 3, s. 300–308.
- NIEUWENHUYSE, Karel – WILLS, Kaat. Remembrance Education Between History Teaching and Citizenship Education. *Citizenship Teaching & Learning*. 2012, roč. 7, č. 2, s. 157–171.
- PALINKAS, Lawrence – HORWITZ, Sarah – GREEN, Carla – WISDOM, Jennifer – DUAN, Naihua – HOAGWOOD, Kimberly. Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Adm Policy Ment Health*. 2015, roč. 42, č. 5, s. 533–544. DOI: 10.1007/s10488-013-0528-y.
- PEŠEK, Jiří. Petici 17. listopadu 2003. Prohlášení k ohrožení dějepisu v ČR. *Zpravodaj historického klubu*, 2003, č. 1, s. 47–49.
- PINKAS, Jaroslav. Hodnoty a hodnocení v dějepise. *Historie – Otázky – Problémy. Etika historikova / historického soudu*, 2017, roč. 9, č. 2, s. 57–71.
- PLACÁK, Petr. Pullmannův Pán much aneb Historie a svět dětí. *Paměť a dějiny. Revue pro studium totalitních režimů*, 2013, roč. 7, č. 1 s. 123–128.
- PRŮCHA, Jan. Vstoupit, či nevstoupit na tenký led analýzy socialistické pedagogiky? Diskusní příspěvek k úvodníku J. Mareše. *Pedagogika*, 2011, roč. 61, č. 2, s. 187–190.
- PRUNEROVÁ, Hana. Dva studentské didaktické projekty s využitím metody orální historie pro výuku dějepisu na ZŠ. *MEMO: časopis pro orální historii*, 2012, roč. 2, č. 1, s. 45–57.
- PULLMANN, Michal. Sociální dějiny a totalitněhistorické vyprávění. *Soudobé dějiny*, 2008, č. 3–4, s. 703–717.
- PULLMANN, Michal. Život v komunistické diktatuře: o povaze a proměnách soudobých dějin po roce 1989. *Dějiny a současnost*, 2011, roč. 35, č. 12, s. 15.
- PÝCHA, Čeněk. Místa paměti v digitálním prostředí. *Historie – otázky – problémy: Public history – Dějiny ve veřejném prostoru*, 2018, č. 1, s. 32–45.
- RIPKA, Vojtěch – HOŘENÍ, Karina. Dějepis na školách. *Paměť a dějiny: Revue pro studium totalitních režimů*, 2017, roč. 11, č. 1, s. 132–135.
- ROKOSOVÁ, Šárka. Případ Miloslav Choc a spol. *Securitas Imperii 12. Sborník k problematice 50. let*, 2005, s. 53–108.
- RUPNIK, Jacques. Politika vyrovnávání s komunistickou minulostí: Česká zkušenost. *Soudobé dějiny*, 2002, roč. 9, č. 1, s. 9–26.
- SEDLÁK, Petr. Proč tak snadno? Silné a slabé stránky revize vykládání diktatury KSČ a jejího nástupu v únoru 1948. *Dějiny – Teorie – Kritika*, 2013, č. 1, s. 30–55.
- SEDLÁK, Petr. Každodennost jako předmět a koncept dějepisného poznání. *Soudobé dějiny*, 2013, roč. 20, č. 12, s. 120–157.

- SEDLÁK, Petr: Svět přeživších Židů – prameny a jejich výklad. *Lidé města*, 2008, roč. 10, č. 3, s. 83–113.
- SLAČÁLEK, Ondřej. Léčba nemoci a splácení dluhu. KSČM a ÚSTR v diskurzu českého antikomunismu. *Forum Histoare*, 2013, č. 1, s. 106–137.
- SMITH, Alan – PRINT, Murray. Editorial. *Cambridge Journal of Education*. 2003, č. 33, s. 3. Citováno dle MAREŠ, Jiří. Etická dilemata učitelů dějepisu aneb jak vyučovat o kontroverzních obdobích dějin? *Historie – otázky – problémy? Etika historikova/ historického soudu*, 2017, č. 2, s. 36–56.
- ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří. K otázce historického vědomí obyvatel České republiky. *Naše společnost*, 2010, č. 1, s. 9–20.
- TOMÁŠEK, Marcel – ŠUBRT, Jiří. Jak se vyrovnáváme s naší minulostí? České a československé nedávné dějiny prizmatem teorie kolektivní paměti a kvalitativní metodologie (focus groups). *Sociológia*, 2014, č. 1, s. 88–115.
- TOMEK, Prokop. Mýty a pravda o atentátu na majora Augustina Schramma. *Historie a vojenství*, 2011, č. 1, s. 54–68.
- UHL, Katharina. „Oppressed and Brainwashed Soviet Subject“ or „Prisoners of the Soviet Self“? Recent Conceptions of Soviet Subjectivity. *Bylye Gody*, 2013, č. 2, s. 4–10.
- VANĚK, Miroslav. Orální historie – naslouchání, porozumění, hledání. *Slovenský národopis*, 2016, č. 3, s. 361–369, zde s. 367.
- VÁŠÁT, Petr. Kritická diskursivní analýza: sociální konstruktivismus v praxi [online]. *AntropoWebzin* [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.antropoweb.cz/cs/kriticka-diskursivni-analyza-socialni-konstruktivismus-v-praxi>.
- VILÍMEK, Tomáš. Několik poznámek k problematice vyrovnání se s minulostí v České republice a Německu. *Přítomnost*, 2010, roč. 16, č. 1, s. 37–51.
- ZWETTLER, Otto. Za obnovu vyučování dějepisu. *Historický obzor*, 1992, roč. 3, č. 1, s. 28–29.

### Ostatní texty

216. *Usnesení Výboru petičního, pro lidská práva, vědu, vzdělávání a kulturu ze dne 12. října 2000*
- ALMEROVÁ, Hana. Příběhy bezpráví – komunistické Československo (Jeden svět – týmové projekty) [online]. Arcibiskupské gymnázium, 23. 6. 2006 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.arcig.cz/clanky/2006/pribehy-bezpravi-komunisticke-ceskoslovensko-jeden-svet-tymove-projekty>.
- ANÝŽ, Roman. Program Tváří v tvář historii [online]. RVP.cz [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2209/PROGRAM-%E2%82%AC%EF%BF%BDTVARI-V-TVAR-HISTORII%E2%82%AC%EF%BF%BD.html/>
- BENEŠ, František. Dopis vnoučatům [online]. 16. 11. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://old.kscm.cz/volby-a-akce/poslanecka-snemovna-pcr6/kandidatni-listiny-do-ps-pcr-2010/hlavni-mesto-praha/frantisek-benes/prezentace-v-mediich/45071/dopis-vnoucatum>.
- BRATINKA, Ondřej. Eva Dušková. „Bylo mi 16 let a říkali mi, že jsem agentkou CIC“. In: *Osudy našich sousedů*. Praha: Městská část Praha 6 ve spolupráci s občanským sdružením Post Bellum, Českým rozhlasem Rádio Česko a Ústavem pro studium totalitních režimů, 2008, s. 21.
- British Columbia's New Curriculum. Social Studies*. Dostupné z <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/social-studies/K> [cit 24. 1. 2018].
- CUHRA, Jiří a kol. Stanovisko historiků nejnovějších dějin k senátnímu návrhu zákona o účastnících protikomunistického odboje a účastnících odporu proti komunismu. Praha, 1. 10. 2010. Webové stránky ([www.zakonotretimodboji.cz](http://www.zakonotretimodboji.cz)), kde bylo prohlášení k dispozici a kde bylo možno se k němu i připojit podpisem, již nejsou platné. Text je přístupný například na <https://legacy.blisty.cz/art/55767.html> [cit. 3. 3. 2019].

- CVRČEK, Václav. Asociální (kolokační) míry [online]. *Wiki Český národní korpus*, poslední úprava 21. 1. 2015 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://wiki.korpus.cz/doku.php/pojmy:asociacni\\_miry?redirect=1#dice\\_a\\_logdice](http://wiki.korpus.cz/doku.php/pojmy:asociacni_miry?redirect=1#dice_a_logdice).
- ČADOVÁ, Naděžda. *Listopad 1989 očima české společnosti – říjen 2015. Tisková zpráva CVVM SOÚ AV ČR*. 16. 11. 2015, s. 2 a 3. Dostupné z [https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c2/a1961/f9/pd151116.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a1961/f9/pd151116.pdf) [cit. 3. 3. 2019].
- ČERVENKA, Jan. *Postoj veřejnosti k vyrovnávání se s minulostí*. Tisková zpráva CVVM SOÚ AV ČR, v. v. i. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 3. 11. 2009.
- Česká školní inspekce. *Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách. Tematická zpráva*. Praha: ČŠI, 2016.
- Členové ASUD děkují ministerskému náměstkovi J. Kitzbergerovi. Dopis z 29. 6. 2009. Dostupné z <http://www.asud.cz/33msmt.htm> [cit. 3. 3. 2019].
- Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Projekt a důvodová zpráva*. Praha: SPN, 1976.
- Declaration of the European Parliament on the proclamation of 23 August as European Day of Remembrance for Victims of Stalinism and Nazism* [online]. European Parliament, 23. 8. 2008 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0439+0+DOC+XML+V0//EN>.
- Dějepis podle výsledků české školní inspekce 1998 [online]. *IL ASUD č. 10* [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.asud.cz/10probl.htm#csi>.
- Dějepisná olympiáda. Zadání a správné řešení, vzorové písemné práce [on-line]. [12. 11. 2017]. Dostupné z <http://znv.nidv.cz/talentcentrum/souteze/dejepisna-olympiada/zadani-a-spravne-reseni-vzorove-pisemne-prace>. Podle stavu ke dni 12. 11 2017.
- Dějepisná soutěž studentů gymnázií ČR a SR. Testy [on-line]. [12. 11. 2017]. Dostupné z <http://dsgymn.gymcheb.cz/testy/>.
- Diskuze o normalizaci v historiografii. In: ČINÁTL, Kamil – MERVART, Jan – NAJBERT, Jaroslav (eds.). *Dějiny v diskusi: Podoby československé normalizace*. Praha: ÚSTR a NLN, 2017, s. 15–39.
- Diskuze o normalizaci a současném vzdělávání. In: ČINÁTL, Kamil – MERVART, Jan – NAJBERT, Jaroslav (eds.). *Dějiny v diskusi: Podoby československé normalizace*. Praha: ÚSTR a NLN, 2017, s. 160–164.
- Doing a Classroom Oral History Project. A Cautionary note* [online]. Dostupné z: [http://www.phschool.com/eteach/social\\_studies/2003\\_04/essay.html](http://www.phschool.com/eteach/social_studies/2003_04/essay.html) [cit. 29. června 2014].
- Doporučení Rady Evropy o výuce dějepisu v Evropě 21. století (přijaté Výborem ministrů dne 31. října 2001 na 771. zasedání zástupců ministrů)* [online]. MŠMT, 20. 3. 2003 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporučení-rady-evropy-o-vyuce-dejepisu-v-evrope-21-stoleti>.
- DRDA, Adam. Nic si neberte, za hodinu jste zpátky. In: Kolektiv autorů. *Příběhy bezpráví – 2. ročník, 2006*, s. 47–49.
- DRDA, Adam. Normalizace - co to bylo, In: *Naše normalizace*, s. 8–14.
- Edice Inspirace ASUD č. 2*. Praha 1996.
- European Parliament resolution on European conscience and totalitarianism* [online]. European Parliament, 2. 4. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+IM-PRESS+20090401IPR53245+0+DOC+XML+V0//EN>.
- EUSTORY, dostupné na <http://www.eustory.cz/prace-1.-rocniku-sam-proti-moci-opozice-proti-totalitnimu-rezimu-1948-1989> [cit. 3. 3. 2019].
- Eva Dušková – příběh nespravedlivě odsouzené [online]. Dostupné z: <https://www.pribehynasichsousedu.cz/praha-5/praha-5-20132014/duskova-eva/> [cit. 28. 2. 2019].

- Eva Dušková [online]. © 2019 MČ Praha 6 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://www.praha6.cz/duskova>.
- Eva Dušková, roz. Vokálová (\*1931) [online]. Paměť národa, 2008–2019 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.pametnaroda.cz/story/duskova-roz-vokalova-eva-1931-102>
- CHALUPA, Tomáš. Úvodní slovo starosty Městské části Praha 6. In: *Osudy našich sousedů*. Praha: Městská část Praha 6 ve spolupráci s občanským sdružením Post Bellum, Českým rozhlasem Rádio Česko a Ústavem pro studium totalitních režimů, 2008, s. 7.
- I mlčení je lež aneb proč je potřebné mluvit a učit o komunistických zločinech. Sborník z konference*. Ostrava: PANT, 2009. Dostupné z [http://www.pant.cz/UserFiles/files/sbornik\\_pant\\_pdf](http://www.pant.cz/UserFiles/files/sbornik_pant_pdf). [cit. 3. 3. 2019].
- Informace o možnostech omezení politického ovlivňování dětí ve školách a diskriminace dětí či pedagogů z ideologických, náboženských, rasových, etnických a dalších důvodů. In: *O současném stavu a perspektivách komunistického hnutí v České republice. Sborník vystoupení na 41. pražské teoreticko-politické konferenci* (rukopis), s. 141nn.
- Internetová jazyková příručka [online]. Ústav pro jazyk Český Akademie věd ČR [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=vyrovnat&dotaz=vyrovnat%20se&ascii=0>
- Jak vznikla Paměť národa. *Výroční zpráva Post Bellum za rok 2013*. Post Bellum 2013, s. 2–3.
- Jeden svět na školách - Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách*. Člověk v tísni, 2009.
- Jeden svět na školách. Příběhy bezpráví - z místa, kde žijeme. Manuál pro žáky a studenty*. Praha: Člověk v tísni, 2012.
- Jeden svět na školách. Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách 2012 včetně porovnání s rokem 2009*. Člověk v tísni, 2012. Dostupné z [http://www.jedensvetnaskolach.cz/test/File/DOTAZNIKOVE\\_SETRENI\\_STREDOSKOLACI\\_JSNS\\_2012.pdf](http://www.jedensvetnaskolach.cz/test/File/DOTAZNIKOVE_SETRENI_STREDOSKOLACI_JSNS_2012.pdf) [cit. 3. 12. 2018].
- Jeden svět na školách. Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách 2017 včetně porovnání s rokem 2014, 2012 a 2009*. Člověk v tísni, 2017. Dostupné z [https://www.jsns.cz/nove/pdf/vyzkum\\_2017.pdf](https://www.jsns.cz/nove/pdf/vyzkum_2017.pdf) [cit. 3. 12. 2018].
- JIRSÁK, Jan. *Strážci paměti. Sociální konstrukce minulosti v popřevratovém Česku*. Pardubice, 2014. Diplomová práce, Katedra sociálních věd, Fakulta filozofická, Univerzita Pardubice. Vedoucí práce Tomášek Samek.
- K dnešním učebnicím. Zajímalo by nás...* [online]. Odborná sekce školství ÚV KSČM, 2. března 2009 [cit. 3. 3. 2019]. V současnosti je text dostupný na internetových stránkách Komunistického svazu mládeže, viz <http://www.ksm.cz/historie/k-dnesnim-ucebnicim-zajimalo-by-nas-.i.html>.
- K pojetí a obsahu dějepisu na osmiletém gymnáziu. *Edice Inspirace ASUD* č. 7. Praha 1997.
- Katalog k maturitní zkoušce: Dějepis*. Praha: Cermat, 2001.
- KOHOUTEK, Jan. Veřejná polemika o uvedení seriálu Třicet případů majora Zemana v České televizi po roce 1989 (diskurzivní analýza českého celostátního tisku). Brno 2011. Diplomová práce. Ústav filmu a audiovizuální kultury, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita. Vedoucí práce Pavel Skopal.
- Kolektiv autorů. *Školství na Slavonicku před rokem 1989*. Praha 2015. Odborný konzultant Jaroslav Najbert.
- Kolektiv autorů. *Vojenský prostor Ralsko 1968-1991: Sovětská armáda v regionální kolektivní paměti a její oficiální obraz*. Praha 2013. Odborný konzultant Vladěna Smolková a Jaroslav Najbert.
- Kolektiv autorů. *Česká společnost 1969-1989* [vzdělávací DVD]. Praha, ÚSTR 2013.
- Kolektiv autorů. *Socialism Realised. Life in Communist Czechoslovakia 1948-1989* [vzdělávací aplikace]. Praha: ÚSTR, 2016. Dostupné z <https://www.socialismrealised.eu>.
- Kolektiv autorů. *SYN2010: žánrově vyvážený korpus psané češtiny*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2010. Dostupný z <http://www.korpus.cz> [cit. 3. 3. 2019].
- Kolektiv autorů. *Korpus SYN, verze 7 z 29. 11. 2018*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2018. Dostupný z <http://www.korpus.cz> [cit. 3. 3. 2019].



- Kolektiv autorů: *Standardy pro základní vzdělávání. Dějepis* [on-line]. 2013 [12. 11. 2017]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/17383/dejepis.pdf>.
- Koncepce vzdělávací a popularizační činnosti Ústavu pro studium totalitních režimů, schválena Radou Ústavu dne 23. června 2016. Dostupné z <https://www.ustrcr.cz/data/pdf/rada/2016/kvc.pdf>.
- KOURA, Petr. Předmluva. In: *Osudy našich sousedů*. Praha: Městská část Praha 6 ve spolupráci s občanským sdružením Post Bellum, Českým rozhlasem Rádio Česko a Ústavem pro studium totalitních režimů, 2008, s. 11–12.
- KROUPA, Mikuláš. Příběhy 20. století ve sbírce Post Bellum. In: *Osudy našich sousedů*. Praha: Městská část Praha 6 ve spolupráci s občanským sdružením Post Bellum, Českým rozhlasem Rádio Česko a Ústavem pro studium totalitních režimů, 2008, s. 9.
- MANDELOVÁ, Helena. K problémům výuky dějin poválečného období z pohledu členů Asociace učitelů dějepisu ČR. Přetištěno v MANDELOVÁ, Helena. *Metodické inspirace*, s. 220–223.
- NAJBERT, Jaroslav. Češi a Němci na Poličsku ve 20. století: regionální sonda do českoněmeckého soužití na území národnostně smíšeného okresu Polička. Praha, 2011. Diplomová práce. Ústav českých dějin, Filozofická fakulta, Karlova univerzita. Vedoucí práce Jan Rychlík.
- NAJBERT, Jaroslav. You look at it this way, boy. How to teach descendants of the orderly citizens of real-socialist Czechoslovakia? [konferenční příspěvek]. Vilnius, 29. listopadu 2011.
- Nechceme novou Bílou horu - tentokrát ve vzdělávání. Žádáme ministryni školství, aby zabránila cílené ztrátě historického vědomí českých žáků. 13. 9. 2003. Přetištěno v MANDELOVÁ, Helena. *Metodické inspirace*, s. 190–192.
- Orální historie* [online]. Dostupné z: <http://www.coh.usd.cas.cz/cs/oralni-historie> [cit. 3. 3. 2019].
- Otevřený dopis poslancům, senátorům i občanům České republiky o nynějším stavu a podmínkách výuky dějepisu z března 2000. Přetištěno v MANDELOVÁ, Helena. *Metodické inspirace*, s. 176.
- Pamětník, v době rozhovoru (2011) mu bylo 44 let, vedoucí směny v provozu Spolchemie, Ústecký kraj. Celý rozhovor dostupný z <https://www.ustrcr.cz/data/pdf/vzdelavani/velke-male-pribehy/normalizace/usti/pametnik02.pdf> [cit. 3. 3. 2019].
- PAŘÍZKOVÁ, Ilona. První ročník mezinárodní středoškolské historické soutěže EUSTORY slavnostně zakončen. *IL ASUD*, 2001, č. 17. Dostupné také z <http://www.asud.cz/18VYBOR.HTM> [cit. 3. 3. 2019].
- PINKAS, Jaroslav. *Vzpomínání na tzv. normalizaci v popkultuře a způsoby jeho didaktického využití*. Dizertační práce. Praha, 2016. Ústav českých dějin, Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Kamil Činátl.
- Poslanecká sněmovna Parlamentu ČR: Zákon o protikomunistickém odboji (sněmovní tisk 204). První čtení - 13. schůze - 11. února 2011 a Druhé čtení - 19. schůze 10. června 2011.
- Proti ztrátě paměti. I díky vám jsme svobodní!* [online]. Člověk v tísni, o.p.s. [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.protiztratepameti.cz>.
- Průzkum: Soudobým dějinám je na školách věnován velký prostor [online]. © 2008 – 2016 Ústav pro studium totalitních režimů [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://old.ustrcr.cz/cs/pruzkum-soudobym-dejinam-je-na-skolach-venovan-velky-prostor>.
- Příběhy našich sousedů* [online]. Post Bellum, o.p.s., 2017 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://www.pribehynasichsousedu.cz/o-projektu>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2013.
- Resolution on Divided Europe Reunited: Promoting Human Rights and Civil Liberties in the OSCE Region in the 21st Century. In: *Vilnius Declaration of the OSCE Parliamentary Assembly and Resolutions Adopted at the Eighteenth Annual Session* [online]. Vilnius: OSCE Parliamentary Assembly, 2009, s. 48–49 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://www.oscepa.org/documents/all-documents/annual-sessions/2009-vilnius/declaration-6/261-2009-vilnius-declaration-eng/file>.

- SLAČÁLEK, Ondřej. *Současný český antikomunismus z hlediska konceptu hegemonie*. Brno, 2009. Rigorózní práce. Filozofická fakulta, Masarykova univerzita. Vedoucí práce Pavel Barša.
- Stav výuky soudobých dějin - Výzkumná zpráva*. ÚSTR. Praha: Factum Invenio, 2012.
- STRACHOTA, Karel. *Proti ztrátě paměti. Memorandum 2014* [online]. [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.protiztratepameti.cz/cs/memorandum-2014>.
- STRACHOTA, Karel. Příběhy bezpráví. In: Kolektiv autorů. *Příběhy bezpráví – 2. ročník, 2006*. Praha: Člověk v tísni – společnost při ČT, 2006, s. 4.
- ŠIMÍČEK, Petr. Mráz přichází z ÚV KSČM aneb arogantní výzva Odborné sekce školství [online]. 25. 1. 2009 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.dcery.cz/?nid=714>.
- Teaching emotive and controversial history. A Report from The Historical Association on the Challenges and Opportunities for Teaching Emotive and Controversial History 3-19*. United Kingdom: Historical Association.
- The Ontario Curriculum, Social Studies, Grades 1-6; History and Geography, Grades 7-8*. 2013. Dostupné z <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/sshg.html> [cit. 24. 1. 2018].
- Tisková informace z výzkumu STEM Trendy 1/2013*. 30. 1. 2013. Dostupné z [https://www.stem.cz/wp-content/uploads/2015/12/2684\\_1634.pdf](https://www.stem.cz/wp-content/uploads/2015/12/2684_1634.pdf) [cit. 3. 3. 2019].
- Tváří v tvář historii, Československo po roce 1945 [online]. [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z [http://www.tvarivtvar.cz/?page\\_id=37](http://www.tvarivtvar.cz/?page_id=37).
- Učební osnovy pro 6. až 11. ročník všeobecně vzdělávacích škol. Dějepis*. Výnos ministerstva školství ze dne 25. dubna 1954.
- Učební osnovy základní devítileté školy. Dějepis 6.–9. ročník*. Praha: SPN, 1972.
- Učební osnovy základní školy. Dějepis 5.–8. ročník*. Praha: Fortuna, 1991.
- Učební osnovy základní školy. Dějepis 5.–8. ročník*. Praha: SPN, 1978.
- Učební osnovy základní školy. Dějepis. 5.–8. ročník*. Praha: SPN, 1987
- University of British Columbia, Faculty of Education: One Hour Historical Thinking Test [on-line]. [30. 10. 2017]. Dostupné z <http://carme-educ.sites.olt.ubc.ca/2014/10/10/historical-thinking-test>.
- Usnesení VII. sjezdu českých historiků. In: *VII. sjezd českých historiků. Praha 24.–26. září 1993*. Praha: Historický klub a Sdružení českých, moravských a slezských historiků, 1994. s. 209–210.
- Velké a malé příběhy moderních dějin* [online]. Ústav pro studium totalitních režimů [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://www.ustrcr.cz/cs/velke-a-male-pribehy-modernich-dejin>.
- Výroční zprávy organizací Post Bellum, 2006–2017. Dostupné na <https://www.postbellum.cz/o-nas/vyrocn-zpravy>.
- Výroční zprávy společnosti Člověk v tísni, 2005–2015. Dostupné na <https://www.clovekvtisni.cz/cs/vyrocn-zpravy>.
- Výroční zprávy Ústavu pro studium totalitních režimů, 2008–2016. Dostupné na <https://www.ustrcr.cz/o-nas/vyrocn-zprava-ustr>.
- Výzva k aktivnímu postoji veřejnosti proti antikomunismu, neonacismu a rasismu, Odborná sekce školství ÚV KSČM*, 10. 1. 2009. Dostupné z <http://www.ksm.cz/z-domova/vyzva-k-aktivnimu-postoji-verejnosti-proti-antikomunismu-neonacismu-a-rasismu.html>
- Výzva Odborné sekce školství ÚV KSČM k aktivnímu postoji veřejnosti proti antikomunismu, neonacismu a rasismu* [online]. Praha, 10. ledna 2009 [cit. 22. 2. 2017]. Dostupné například z <http://www.ksm.cz/z-domova/vyzva-k-aktivnimupostoji-verejnosti-proti-antikomunismu-neonacismu-a-rasismu.html>.
- Vzpomínky Stanislava Cáby z počátku roku 1990, publikované v *Necenzurovaných novinách* č. 6/1994, jsou dostupné na <http://www.cibulka.com/nnoviny/nn1994/nn0694/obsah/29.htm> [cit. 3. 3. 2019].
- What is Transitional Justice?* [online]. International Centre for Transitional Justice [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <https://www.ictj.org>.
- Zákon č. 181/2007 Sb., o Ústavu pro studium totalitních režimů a o Archivu bezpečnostních složek.
- Zákon č. 262/2011 Sb., o účastnících odboje a odporu proti komunismu.

*Zkouška odvahy – Příběhy nezletilých politických vězňů padesátých let.* 23. 2. 2016. Základní informace k výstavě včetně el. verze panelů k nahlédnutí na <http://old.ustrcr.cz/cs/zkouska-odvahy> [cit. 3. 3. 2019].

## 8. PŘÍLOHY

### Příloha 1. Podklady k rozboru metodického zpracování příběhu Evy Duškové a Miloslava Choce pro Letní školu Paměti národa, Oucmanice 2016

#### Miloslav Choc: Text 1

Někdy v r. 1946 za mnou do kanceláře přišla dcera bývalého německého starosty v Kienheidu, který jako uznáný antifašista mohl i s rodinou v obci zůstat. Měl jsem tehdy mimo jiné na starosti hospodářské delikty. S pláčem mi sdělovala, co se v Kienheidu děje, jak tam komisař nadporučík Choc vybíjí všechen dobytek na hostiny pro funkcionáře z Chomutova. Její otec se obává, že to nakonec bude obráceno proti němu a že bude volán k odpovědnosti. Poslal ji proto, aby jeho jménem na celou situaci upozornila.

Udělal jsem o této návštěvě ihned úřední záznam a řekl jí, aby se klidně vrátila domů, že se už o ostatní postarám. Otci aby vyřídili, že tam pošlu pracovníky hospodářské kontroly, kteří se už postarají o nápravu stavu. Okamžitě po jejím odchodu jsem pak úřední záznam předal tajemníkovi ONV, což byl rovněž komunista, a opis jsem poslal na ministerstvo. Hned následující den jsem do Kienheidu poslal dva pracovníky hospodářské kontroly. Pány Primuse a Mejdu. To komunisté nebyli. Vrátili se z Kienheidu vyděšení tím, co zjistili. Bývalého německého starostu ani jeho dceru už nezastihli naživu. Zjistili, že Milan Choc musel být okamžitě po návštěvě dcery bývalého německého starosty o všem informován. Musel ho tedy informovat buď tajemník, nebo předseda ONV. Oba komunisté.

Choc na to reagoval okamžitě tím, že bývalého německého starostu odvedl do lesa, zastřelil a zahrabal. Když se dcera vrátila domů z ONV a sháněla se po otci, řekl jí kdosi, že byl naposledy viděn, jak jde s komisařem Chocem do lesa. Zpět že se pak vracel už komisař Choc sám. Selhaly jí nervy, rozběhla se za Chocem a chtěla vědět, kde je otec. Zavedl ji do lesa také, zastřelil a zahrabal vedle otce. Milan Choc tedy dvakrát vraždil. Kromě toho se zjistilo, že stačil za poměrně krátkou dobu zdecimovat stáda dobytka v obci. Vše na hostiny s pitkami, pro zvané funkcionáře ONV, policie a posádky z Chomutova. Navíc zjistili, že Choc nebyl nikdy důstojníkem, ani vojákem naší východní armády, a dokonce vojákem vůbec. Nebyl ani vysokoškolák. Pocházel prý ze slušné pražské rodiny.

Byl vzat okamžitě do vazby okresního soudu v Chomutově a předán pak do vazby krajského soudu v Mostě. Obžalován za prokazatelné 2 vraždy a těžké hospodářské delikty, které se tehdy, v době ohroženého zásobování, tvrdě postihovaly.<sup>798</sup>

---

<sup>798</sup> Vzpomínky Stanislava Cáby z počátku roku 1990, publikované v necenzurovaných novinách č. 6/1994. Dostupné na <http://www.cibulka.com/nnoviny/nn1994/nn0694/obsah/29.htm>.

## Miloslav Choc: Text 2

O několik měsíců později, od 1. prosince 1946, se s Miloslavem Chocem i Evženem Pejcem mohli setkat obyvatelé obce Kienheida na Chomutovsku, když se stal jejím správním komisařem. Nebyl jím dlouho. O jeho pobytu si můžeme bohužel udělat obrázek ze soudního spisu Krajského soudu v Mostě. V něm stojí, že se Miloslav Choc neoprávněně vydával za poručíka Svobodovy armády a na základě toho vylákal od chomutovské okresní správní komise dekret, jímž byl jmenován správním komisařem v Kienheidě. Nechoval se tam však jako důstojník, na místním obyvatelstvu české i německé národnosti vyžadoval pro svou potřebu jídlo, zabavoval i šaty a peníze. Osobám německé národnosti vystavoval neoprávněně propustky přes státní hranice z ČSR do Německa. Nezůstalo jen u podvodů. Dne 8. ledna 1946 v lese vzdáleném asi 500 metrů od obce zastřelil Němce Karla Reichmanna.

Před tím jej nutil, aby mu pověděl, proč chodí za hranice a co ví o přenášení zbraní. I když Reichmann tvrdil, že o ničem neví, hrozil mu nabitou zbraní, a když zjistil, že se pravděpodobně nic nedoví, střelil jej několikrát bez míření do těla. Reichmann zemřel. Aby od sebe Choc odvedl podezření z vraždy, několikrát vystřelil do vzduchu a pak si sám prostřelil nohu. Téhož večera jeho společník Pejcl zastřelil v kanceláři Reichmannovu dceru. Oba dva pachatelé byli zatčeni. Choc požádal Krajský soud v Mostě v dubnu 1946 o přezkoumání svého duševního stavu. První posudek připustil pachatelovo psychopatické založení se sklonem k hysterii, nicméně jej shledal za jednání zodpovědným. V červenci 1946 vypracoval státní soudní znalec v oboru psychiatrie MUDr. Stuchlík a asistent soudního lékaře doc. Tesař nový posudek, v němž konstatovali, že „*v dané situaci mohutně afektivně přizvukované, ve stavu mohutného afektivního vzrušení podmíněného jak skutečností nervovo-citovo-rozumovou, tak i vírou ve skutečnost vlastních fantazií, možno připustiti existenci stavu, který jest roven stavu zmatenosti, stavu pominutí smyslového, jak je to vysloveno v § 2 písm. c tr. zák.* [důvody vylučující zlý úmysl, pokud byl skutek vykonán při pominutí smyslů – pozn. aut.]. *V takovémto stavu byl pak trestní čin dle § 134 [vražda – pozn. aut.] spáchán. [...] Bylo by však s prospěchem pro budoucí hodnoty žití i z hlediska společenského, aby byl podroben léčbě v odborném ústavu.*“ Z vazby byl Choc propuštěn 25. července 1946 do poručnictví svého strýce Řezáče.

Za události od prosince 1945 do ledna 1946 nebyl Choc, snad i na základě lékařského posudku, odsouzen. To, co konstatovali oba lékaři v posudku duševního zdraví, jej provázelo po zbytek jeho, bohužel již jen krátkého, života – afektivní vzrušení, víra ve skutečnost vlastních fantazií.<sup>799</sup>

---

<sup>799</sup> ROKOSOVÁ, Šárka. Případ Miloslav Choc a spol. in *Securitas Imperii* 12/2005. Sborník k problematice 50. let, s. 56–57.

**Příloha 2. Pracovní list a písemné prameny pilotáži lekce „Příběh Agentachodce a jeho snoubenky: Miloslav Choc a Eva Dušková“ pro Gymnázium Přírodní škola, o.p.s., 18. března 2019**

**Příběh Agentachodce a jeho snoubenky: Miloslav Choc a Eva Dušková**



Pramen	Zhodnoťte, kdo byl Miloslav Choc?	Prameny: Jak se to můžeme dozvědět?	Jaké byly příčiny utrpení Evy Duškové-Vokálové?
Příběhy našich sousedů, Příběhy železné opony (Hodina roky dlouhá)			
Článek A. Drdy			
Studie Š. Rokosové (ÚDV)			
Studie P. Tomka			

## **Pramen: Článek A. Drdy**

Za války byl totálně nasazen ve fabrice v Dusseldorfu, v roce 1945 se aktivně zúčastnil Pražského povstání a poté odjel do pohraničí, kde získal vyšší správní funkci. Podle dostupných materiálů si tam měl počínat krajně problematicky: dostal se dokonce před soud, protože údajně zastřelil Němce Karla Reichmanna, když od něj chtěl vyzvědět informace o pašování zbraní. Potíž je v tom, že dobové dokumenty v sobě skrývají mnoho nejasností a není nikdo, kdo by mohl o činnosti dvacetiletého Choc podávat svědectví. Jeho pozdější chování ve věznici rozhodně neukazuje, že by šlo o nějaké „mravně narušené individuum“.

Po únoru 1948 byl Miloslav Choc vyloučen z vysokoškolského studia, odešel za hranice a stal se členem emigrantské odbojové skupiny Český komitét. Jeho tehdejší činnost je opět velmi nejasná: jisté je pouze to, že se spolu s několika druhy vrátil do Československa s různými úkoly, přinesl s sebou protikomunistické letáky a kontaktoval řadu demokraticky smýšlejících lidí. V neděli 27. května 1948 zastřelil neznámý vrah majora bezpečnosti Augustina Schramma. Právě tuto vraždu StB Chocovi „přišla“ a kolem ní postupně vytvořila teorii rozsáhlého protistátního spiknutí, zorganizovaného emigranty a americkou tajnou službou CIC. S mírnou nadsázkou lze říci, že ve spárech StB uvízl každý, kdo s Chocem přišel do styku - udělat nemusel nic, tak jako Eva Vokálová a její matka. Důkazy, že by Choc důstojníka zabil neexistují; z dokumentů z vyšetřování naopak vyplývá řada indicií, nasvědčujících, že byl nevinný, stejně jako jeho přítel, rovněž popravený Slavoj Šádek. Ve studii Úřadu pro dokumentaci a vyšetřování zločinů komunismu se píše: „...proces s Chocem a ostatními patří k těm, kde byly vyneseny nespravedlivé, kruté rozsudky diktované politickou vůlí tehdejší komunistické garnitury. Z dnešního pohledu není ospravedlnitelný ani jeden..., avšak i s přihlédnutím k tzv. socialistické zákonnosti je výše rozsudků... dodnes neuvěřitelná.“<sup>800</sup>

---

<sup>800</sup> DRDA, Adam. Nic si neberte, za hodinu jste zpět. Lidové noviny, 8. 11., s. 13. Následující den publikováno na portálu [lidovky.cz](https://www.lidovky.cz/domov/nic-si-neberte-za-hodinu-jste-zpatky.A061109_161205_ln_bezpravi_vvr) [https://www.lidovky.cz/domov/nic-si-neberte-za-hodinu-jste-zpatky.A061109\\_161205\\_ln\\_bezpravi\\_vvr](https://www.lidovky.cz/domov/nic-si-neberte-za-hodinu-jste-zpatky.A061109_161205_ln_bezpravi_vvr)

## **Pramen: Studie Š. Rokosové**

O několik měsíců později, od 1. prosince 1946, se s Miloslavem Chocem i Evženem Pejcem mohli setkat obyvatelé obce Kienheida na Chomutovsku, když se stal jejím správním komisařem. Nebyl jím dlouho. O jeho pobytu si můžeme bohužel udělat obrázek ze soudního spisu Krajského soudu v Mostě. V něm stojí, že se Miloslav Choc neoprávněně vydával za poručíka Svobodovy armády a na základě toho vylákal od chomutovské okresní správní komise dekret, jímž byl jmenován správním komisařem v Kienheidě. Nechoval se tam však jako důstojník, na místním obyvatelstvu české i německé národnosti vyžadoval pro svou potřebu jídlo, zabavoval i šaty a peníze. Osobám německé národnosti vystavoval neoprávněně propustky přes státní hranice z ČSR do Německa. Nezůstalo jen u podvodů. Dne 8. ledna 1946 v lese vzdáleném asi 500 metrů od obce zastřelil Němce Karla Reichmanna.

Před tím jej nutil, aby mu pověděl, proč chodí za hranice a co ví o přenášení zbraní. I když Reichmann tvrdil, že o ničem neví, hrozil mu nabitou zbraní, a když zjistil, že se pravděpodobně nic nedoví, střelil jej několikrát bez míření do těla. Reichmann zemřel. Aby od sebe Choc odvedl podezření z vraždy, několikrát vystřelil do vzduchu a pak si sám prostřelil nohu. Téhož večera jeho společník Pejcl zastřelil v kanceláři Reichmannovu dceru. Oba dva pachatelé byli zatčeni.

Choc požádal Krajský soud v Mostě v dubnu 1946 o přezkoumání svého duševního stavu. První posudek připustil pachatelovo psychopatické založení se sklonem k hysterii, nicméně jej shledal za jednání zodpovědným. V červenci 1946 vypracoval státní soudní znalec v oboru psychiatrie MUDr. Stuchlík a asistent soudního lékaře doc. Tesař nový posudek, v němž konstatovali, že *„v dané situaci mohutně afektivně přizvukované, ve stavu mohutného afektivního vzrušení podmíněného jak skutečností nervovo-citovo-rozumovou, tak i vírou ve skutečnost vlastních fantazií, možno připustiti existenci stavu, který jest roven stavu zmatenosti, stavu pomnutí smyslového, jak je to vysloveno v § 2 písm. c tr. zák. [důvody vylučující zlý úmysl, pokud byl skutek vykonán při pomnutí smyslů – pozn. aut.]. V takovémto stavu byl pak trestní čin dle § 134 [vražda – pozn. aut.] spáchán. [...] Bylo by však s prospěchem pro budoucí hodnoty žití i z hlediska společenského, aby byl podroben léčbě v odborném ústavu.“* Z vazby byl Choc propuštěn 25. července 1946 do poručnictví svého strýce Řezáče.

Za události od prosince 1945 do ledna 1946 nebyl Choc, snad i na základě lékařského posudku, odsouzen. To, co konstatovali oba lékaři v posudku duševního zdraví, jej provázelo po zbytek jeho, bohužel již jen krátkého, života - afektivní vzrušení, víra ve skutečnost vlastních fantazií.<sup>801</sup>

---

<sup>801</sup> ROKOSOVÁ, Šárka. Případ Miloslav Choc a spol. in *Securitas Imperii* 12/2005. Sborník k problematice 50. let, s. 56–57.



### **Pramen: Studie P. Tomka**

V období před převzetím moci komunisty se dopustil podvodů a zneužívání podvodně získaného postavení a v roce 1946 zavraždil prokazatelně německého civilistu Karla Reichmanna. Byl tedy schopen zastřelit člověka. Nejen důkazy a nevěrohodná obhajoba, ale Chocův osobnostní profil tak podporují závěr, že Augustina Schramma skutečně zavraždil. (...) O Schrammovi se v Řeznu mezi uprchlíky prokazatelně mluvilo, a to negativně a s nenávistí. Potvrdil to i Vávra-Stařík. To mohlo Choce, který chtěl i podle výpovědí svědků provést nějaký výrazný odbojový čin, inspirovat. (...) V Olomouci se Choc seznámil s dvacetiletou studentkou Pedagogické fakulty Palackého univerzity Věrou Hamalovou. Společně měli 20. května v Prostějově uzavřít bez vědomí dalších osob tzv. partyzánský sňatek. Strojopis manželské smlouvy a slibu, ve kterém se Choc prohlásil za vojenskou osobu, velitele I. oddílu 1. skupiny československého zahraničního odboje (!), se dochovaly ve vyšetřovacím spise.<sup>802</sup>

---

<sup>802</sup> PEJČOCH, Ivo – TOMEK, Prokop. Agenti – chodci na popravišti: kurýři západních zpravodajských služeb popravení v letech 1949–1958. Cheb: Svět křídel, 2010, s. 148–161.

### **Příloha 3. „Jak učíme soudobé dějiny“: Průvodní dopis s oslovením učitelů a instrukce k vyplnění on-line dotazníku**

Přeji dobré ráno,

možná si mě pamatujete jako lektora seminářů Oddělení vzdělávání ÚSTR. Jsem také učitel dějepisu a občanské výchovy na střední škole a zajímám se při psaní doktorské práce o to, jak se učitelé vyrovnávají s požadavky na kvalitní výuku soudobých dějin.

Podle mého soudu učitelé zažívají už několik let zvýšený zájem veřejnosti o výuku soudobých dějin a připomínání významných událostí 20. století. Rád bych zjistil, zda se nejedná jen o můj zkreslený dojem, a proto by mi moc pomohlo, kdybyste se podělila o svoje názory. Zodpovězením otázek pomůžete získat důležitá data o představách a potřebách českých učitelů a věřím, že Vás některé otázky povzbudí k tomu zamyslet se teď na sklonku roku nad tím, jaký smysl vlastně Vaše práce má.

Dotazník obsahuje třináct základních otázek, které se týkají vašich zkušeností s výukou soudobých dějin, fenoménu vyrovnávání se s minulostí nebo vlivu rodinných vzpomínek na výuku. Vyplnění dotazníku trvá v průměru 15-30 minut.

Pokud Vám moje otázky přijdou smysluplné, budu vděčný, pokud je budete sdílet dalším učitelům, kolegům či spolužákům z fakulty.

Formulář s otázkami k vyplnění najdete zde:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfJdgrb87Kpp5phnu1Cz0i3KPo3aFQY01E0NI16pqRdlH129Q/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfJdgrb87Kpp5phnu1Cz0i3KPo3aFQY01E0NI16pqRdlH129Q/viewform?usp=sf_link)

Přeji hodně zdaru do závěru školního roku!

S pozdravem

Jaroslav Najbert

---

Milé kolegyně, milí kolegové,

obracím se na Vás s prosbou o zodpovězení několika otázek, které se týkají Vašich zkušeností s výukou soudobých dějin. Vaše názory využiji při zpracování disertační práce na ÚČD FF UK v Praze. Zodpovězením otázek pomůžete získat důležitá data o představách a potřebách českých učitelů dějepisu a občanské výchovy a věřím, že pro Vás mohou být některé otázky přínosné při reflexi vlastní učitelské praxe. Pokud budete potřebovat práci na chvíli přerušit, ponechte otevřený svůj internetový prohlížeč. Aby se Vaše odpovědi uložily, je třeba se „proklikat“ až k poslední třinácté otázce a dotazník odeslat k vyhodnocení.

## Příloha 4. „Pamětníci do škol?!“

Zdroj: ŠTOFANOVÁ, Anna. Pamětníci do škol?! *Haló noviny*, 13. 2. 2009, s. 14.

Sledovala jsem 30. ledna jako učitelka dějepisu a pamětnice doby socialismu tiskovou konferenci společnosti Člověk v tísní k výuce dějin. Tím, že se jí zúčastnil ministr školství Ondřej Liška, prokázal, že podporuje jen jednu stranu pohledu. Souhlasím s ním ale v tom, že o době minulé by se mělo hovořit co nejotevřeněji i za pomoci pamětníků. Nejsou to komunisté, kteří tomu brání.

Pamětníky nejsou jen političtí vězni, jsou to i statisíce těch, kteří mohou posoudit život za 1. republiky, za 2. světové války a následná desetiletí. Ti, kteří prožili většinu života v minulém režimu a mohou nyní srovnávat.

Ministr by se neměl stavět jen na stranu těch, kteří byli režimem postiženi, aniž by bral v úvahu většinu, které režim konečně zajistil život bez stresů ze ztráty zaměstnání, vytvořil podmínky, aby chytré děti z dělnických a rolnických rodin, které dříve o tom nemohly ani snít, dosáhly nejvyššího vzdělání. Dnes najdeme málo rodin, kde nenajdou vysokoškoláka. V tom je síla národa. Měl by umožnit dětem se dovědět, že k návštěvě lékaře stačil jen občanský průkaz, k návštěvě kina nebo divadla pár korun, k pořízení bytu 25krát méně peněz než dnes. Ženy mohly v klidu pracovat, neboť o děti se postaraly tisíce jeslí a mateřských škol s kvalifikovaným personálem, které byly po roce 1989 zrušeny a dostaly tak matky do závislého postavení na muži. Není i zde příčina nárůstu týrání žen?

Pokud hovoří pan ministr o snaze učit dějiny objektivně i za pomoci pamětníků, pak by měl dbát, aby se ředitelé nebáli přijmout nabídku nejen pamětníků z řad politických vězňů. Mám hodně kolegů historiků, a proto vím, že je to především strach, který brání učitelům pouštět se do výuky historie 2. pol. 20. stol., protože jejich historické vzdělání jim brání učit nesmysly a zkreslované skutečnosti.

Po roce 1989 jsem zažila stahování učebnic a vydávání stále okleštěnějších a neobjektivních učebnic. Z nich postupně mizela historie lidu, obraz života prostých lidí je nahrazován historií elit. Nakonec bylo i mně zakázáno historii učit.

Dnes se pohybuji mezi seniory. Těžce nesou, když jim o tom, jak špatně žili, vypráví jejich vnoučata, jak se rozčilují, když jim o minulém režimu vyprávějí v televizi ti, kteří si nemohou nic pamatovat a za pramen poznání považují jen ty informace, které jsou jim účelově předkládány. Dnes jsou děti vedeny k tomu, aby zobecňovaly na základě vyprávění několika vybraných pamětníků a účelových učebnic.

Prý komunisté chtějí vykládat dějiny po svém. Co ale činí dnešní pravice? O tom, jak lidé žili, chce založit muzeum totality a ukazovat, jak hrozné byly obýváky 70. let. Proč, když je možné ukazovat i bydlení těch, kteří před válkou pracovali např. u velkostatkářů. Ti, pokud nebydleli ve stájích, tak často několik rodin pohromadě v malých domečcích, kde si na zimu utěšňovali okna hnojem. I na to existují ještě pamětníci, např. na Slovensku. Mohly by se srovnávat vesnice před a po rozvoji JZD, kdy zemědělci získali nárok na dovolenou. Kdy nám zajistili potravinovou soběstačnost, kterou jsme v posledních letech ztratili. Není vyloučeno, že můžeme dopadnout jako s plynem.

Je mně líto dnešních dětí a mladých, které jednostranná výuka dějepisu staví proti rodičům a prarodičům. Jak má pak vypadat rodinná výchova? I dnes platí, že dětem je rodiči zakazováno mluvit ve škole o tom, jak se doma nadává. Jestli si takovou školu představuje ministr, který přiznal, že si ze socialismu moc nepamatuje, tak pochybuji, že je na svém místě.

Jako pedagog bych mu chtěla vzkázat, že snaha všech těchto jednostranných vykladačů dějin po vymývání mozků je vždy marná, jak dosvědčuje praxe. Nejvýznamnější a nejlevnější výchovnou a didaktickou pomůckou je kapitalismus sám. Proto je antikomunismus směšný. Chce-li někdo zbavit společnost komunistů, kteří chtějí jen jediné - aby každý člověk bez rozdílu mohl prožít svůj jediný život důstojně, jak by mělo být v lidské společnosti normální, pak mám jednoduchou radu. Zajistěte, aby všichni měli práci, která je uživí a umožní slušně bydlet a vychovávat děti, a na komunisty si nikdo ani nevzpomene. V současné době by mně stačila odpověď, kde to již kapitalismus dokázal.

## Příloha 5. „Člověk v tísní čte Gramsciho“

Zdroj: RANDÁK, Jan. Člověk v tísní čte Gramsciho. [online]. *Deník referendum*, 15. 7. 2014 [cit. 3. 3. 2019]. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/18358-clovek-v-tisni-cte-gramsciho>.

Kampaň organizace Člověk v tísní Proti ztrátě paměti může sloužit jako příklad dobře pochopeného a v praxi uplatňovaného Gramsciho konceptu hegemonie.

Který člověk se dnes v České republice nechává inspirovat italským komunistou Antoniem Gramscim? Antikomunistický Člověk v tísní. Vždyť jak hodnotit způsoby vedení kampaně Proti ztrátě paměti této lidsko-právní organizace, o níž nás před časem informovala nepřehlédnutelná reklamní kampaň? Tedy přesněji, jak hodnotit promyšlené vedení této agitace? Jistě, je možné ironizovat černobílé podání nedávné tuzemské minulosti z antikomunistických pozic.

Můžeme také upozorňovat na skutečnost, že se svým selektivním zacházením s dějinami autoři kampaně sami naplňují hrozbu, před níž varují – vědomě pracují na ztrátě paměti české společnosti. Ale v tomto momentě může končit veškerá sranda. Aktivita Člověka v tísní a spřízněných iniciativ v oblasti politiky dějin a paměti totiž považují za potenciálně nebezpečné. Ne pouze kvůli historickým představám, které nám vnucují, ale strategiemi, kterými nejen agitaci Proti ztrátě paměti pravidelně vedou.

Tedy ale vážně. Samozřejmě si nemyslím, že hybatelé antikomunistického vzpomínání po večerech čtou Sešity z vězení či jiné Gramsciho texty. Chápu však, že důležitá je dovednost prosadit se ve veřejném prostoru a šikovně se zasíťovat. Kromě jiného prostřednictvím médií a školy. Jakoby velmi dobře pochopili podstatu a sílu Gramsciho hegemonie, tedy konceptu, který je neodmyslitelně s tímto italským komunistou už řadu desetiletí spjat, byť ten se vymezoval vůči řadu kapitalistickému.

Gramsci hegemonií „označuje schopnost dominantních tříd uplatňovat ve společnosti sociální a kulturní vůdcovství, jež však není realizováno přímo prostřednictvím násilí, ale spíše nepřímou – prostřednictvím ekonomické, politické a kulturní manipulace.“ Síla, potažmo vliv hegemonie je „permanentně uskutečňována skrze kulturní hodnoty, normy, názory, přesvědčení, mýty a tradice.“

A co je důležité, jedním z významných pilířů hegemonie je pilíř institucionální: „Instituce jako církev, masová média, škola či celý vzdělávací systém jsou ovládány dominantní třídou a většinou jsou také v jejím vlastnictví. Tyto instituce v praxi realizují přenos tradic a hodnot vyznávaných mocenskou elitou a patří tedy mezi nejzásadnější síly formující dominantní konsensus ve společnosti.“

S vědomím toho, co vše ta hegemonie obnáší se vraťme zpět k podniku Proti ztrátě paměti. Jde o jeden z projektů Člověka v tísní, stejně jako o jeden z projevů domácí antikomunistické politiky paměti. Alespoň po nějaký čas se stala tahle kampaň ve veřejném prostoru nepřehlédnutelnou. Akce proběhla v řadě míst ČR po dobu několika posledních červnových dnů pod usměrňujícím heslem komunismus bolí dodnes. Koukala na nás z reklamních ploch na ulicích, v dopravních prostředcích i v kavárnách.

Její součástí byly besedy s pamětníky, promítání filmů, předávání pamětních medailí a organizace výstavních akcí (návodná výstava Sliby versus realita srovnávající propagandistické přísliby lepší budoucnosti s následnou realitou) a happeningů. Podporu sdělovacích prostředků našla kampaň v rozhlasu, mimo jiné v tom státním Českém, v periodickém tisku (Lidové noviny, Respekt, iDnes,

Květy). A třeba server Aktuálně.cz informoval, že „se stal hrdým partnerem celého projektu (...)“. Zkrátka inteligentně a profesionálně zvládnutá propagace.

Víc než plakáty a informace linoucí se z rádia mě (pokolikáté už?) upoutalo zapojení vzdělávacích institucí. Váhám přitom, co ředitele či učitele k akceptování kampaně v předcházejících letech i letos vedlo. Váhám, zda jsou schopni celý agitační podnik domyslet a uvědomit si, že přes veškeré fráze o demokracii, lidskosti a obětech se stejně v důsledku jedná o propagandu. Na základních i středních školách byly v každém případě promítány filmy, vedly se diskuze s pamětníky.

V Praze se studenti zkrášlení pietními stužkami zúčastnili průvodu „k pomníku obětem komunistického režimu, kde společně uctíme památku obětí minutou ticha a krátkým happeningem.“ Do vzdělávacího a současně výchovného procesu se jednoduše prostřednictvím antikomunistické agitace dostala politika – zapojené školy se přinejmenším načas staly místem politické výchovy.

Se zřetelem k dosud napsanému proto nestačí jen čas od času relativizovat antikomunistické podání českých nejnovějších dějin jako takové. Nelevituje totiž někde ve vzduchoprázdnu. Vždy je formulováno někým a s nějakým záměrem a také je nějak komunikováno. Nejde proto jen o samotný selektivní příběh.

Důležité je všimnout si promyšlených strategií některých českých paměťových iniciativ a podniků při šíření vlastního podání historie. Nejenže produkují politicky konotované vědění o nedávné minulosti. Současně šikovnou distribucí svého obrazu dějin pomyslně dohlíží nad alternativními pohledy na minulost – jejich eventuální opanování veřejného prostoru a cílené pronikání do školních tříd, tedy jejich hegemonizace s sebou nese nebezpečí pro odlišné podoby vzpomínání.

Při prosazování se je jim nápomocno spojení s (někdy i veřejnoprávními) médii, státními strukturami, neziskovými organizacemi formujícími občanskou společnost či se vzdělávacími institucemi (základní a střední školy). A propojení s těmito subjekty může zaručit třeba i Člověku v tísní s jeho antikomunistickou agitkou přinejmenším dočasný úspěch v nastolování osobitých pohledů na dějiny.

Četnost a rozmanitost jejich opakování jednou ve škole, podruhé v médiích a jindy při akcích lidskoprávní organizace potvrdí žádané interpretace dějin a s nimi spojené hodnoty jako ty pravdivé. A normálním podáním dějin se pak pro většinu stane to černobílé antikomunistické. Doufám, že nás jednou nebude bolet...